BELL HOOKS

INSEGNARE A TRASGREDIRE

L'educazione come pratica della libertà

MELTEMI

CULTURE RADICALI

CULTURE RADICALI / 7

Collana diretta da Gruppo Ippolita

La marginalità è un luogo radicale di possibilità, uno spazio di resistenza. Un luogo capace di offrirci la condizione di una prospettiva radicale da cui guardare, creare, immaginare alternative e nuovi mondi. Non si tratta di una nozione mistica di marginalità. È frutto di esperienze vissute.

bell hooks

bell hooks

Insegnare a trasgredire

L'educazione come pratica della libertà

Traduzione di feminoska

CULTURE RADICALI

Direzione
Gruppo Ippolita

Collettivo editoriale
Alessio Andriolo, Rachele Borghi, Loretta Borrelli, feminoska, Vivien Garcia, Marco Liberatore, Maresa Lippolis, Titta Raccagni, Lavinia Hanay Raja, Marco Reggio, Viola Vatrini.

Consiglio culturale
Claudio Agosti (vecna), Laura Corradi, Elisa Del Chierico, Carlo Formenti, Calogero Lo Piccolo, Porpora Marcasciano, Andrea Marchesini (bakunin), Francesco Monico, Adriana Nannicini, Benedetto Vecchi(†), Federico Zappino.

Titolo originale: *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*
Authorised translation from the English language edition published by Routledge, a member of the Taylor & Francis Group LLC.

Meltemi editore
www.meltemieditore.it
redazione@meltemieditore.it

Collana: *Culture radicali*, n. 7

© 2020 – MELTEMI PRESS SRL
Sede legale: via Ruggero Boscovich, 31 – 20124 Milano
Sede operativa: via Monfalcone, 17/19 – 20099 Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 22471892 / 22472232

Introduzione

Insegnare a trasgredire

Nelle settimane che precedettero la decisione del Dipartimento di Inglese dell'Oberlin College di concedermi o meno l'incarico di ruolo, ero ossessionata da sogni di fuga, di scomparsa – persino di morte. Questi sogni non derivavano dal timore di non vedermi assegnato l'incarico, erano la reazione alla consapevolezza che mi *sarebbe* stato concesso. Avevo paura di *rimanere* intrappolata per sempre all'interno dell'accademia.

Quando l'incarico venne confermato, invece di sentirmi euforica, caddi in una pericolosa e profonda depressione. Poiché chiunque intorno a me immaginava che mi sentissi sollevata, elettrizzata e orgogliosa, mi sentivo "in colpa" per i miei "veri" sentimenti, che non potevo condividere con nessuno. Un ciclo di conferenze mi portò nella soleggiata California e nell'universo New Age della casa di mia sorella a Laguna Beach, dove riuscii a rilassarmi per un mese. Quando confessai le mie emozioni a mia sorella (psicologa), mi rassicurò sul fatto che fossero del tutto appropriate perché, disse, "Non hai mai voluto essere un'insegnante. Sin da bambina, tutto ciò che volevi fare era scrivere". Aveva ragione. Tutti hanno sempre dato per scontato che sarei diventata un'insegnante. Nel Sud della segregazione razziale, le ragazze nere appartenenti alla classe operaia avevano solo tre opzioni: sposarsi, lavorare come cameriere o diventare insegnanti. E poiché, secondo il pensiero sessista dell'epoca, gli uomini non desideravano affatto le donne "intelligenti", si supponeva che qualsiasi dimostrazione di intelligenza segnasse il destino di una donna. Dalla scuola elementare in poi, fui destinata a diventare un'insegnante.

Ma, dentro di me, il sogno di diventare scrittrice era sempre vivo. Fin dall'infanzia, ero convinta che avrei insegnato *e* scritto. Scrivere sarebbe stato il lavoro importante, insegnare invece il lavoro "non-tanto-importante-ma-necessario-per-vivere". Scrivere, questa era la mia convinzione di allora, aveva a che fare con il desiderio intimo e la gloria personale, mentre l'insegnamento riguardava il servizio, la restituzione alla propria comunità. Per i neri, l'insegnamento – l'educazione – era

fondamentalmente un atto politico, perché radicato nella lotta antirazzista. In effetti, le scuole elementari per neri sono diventate il luogo in cui ho sperimentato l'apprendimento come rivoluzione.

Quasi tutte le nostre insegnanti alla Booker T. Washington erano donne nere, votate a nutrire il nostro intelletto per darci la possibilità di diventare studiosi, pensatrici e operatori culturali – persone nere capaci di usare la "testa". Comprendemmo presto che la nostra devozione verso l'apprendimento e la vita della mente era un atto contro-egemonico, un gesto fondamentale di resistenza alle strategie di colonizzazione razzista bianca. Sebbene non definissero o spiegassero queste pratiche in termini teorici, le mie insegnanti mettevano in atto una pedagogia rivoluzionaria della resistenza, profondamente anticoloniale. All'interno di queste scuole per bambine e bambini neri, chi era considerato eccezionale, dotato, veniva trattato con particolare cura. Le insegnanti lavoravano con e per noi, per garantirci di realizzare il nostro destino intellettuale e, nel fare ciò, elevare la nostra razza. Le mie insegnanti avevano una missione.

Per portare a termine questa missione, si assicuravano di "conoscerci". Conoscevano i nostri genitori, il nostro status economico, quale chiesa frequentassimo, le nostre case e come venivamo trattati in famiglia. Sono andata a scuola nel momento storico in cui le mie insegnanti erano le stesse che avevano insegnato a mia madre, alle sue sorelle e fratelli. I miei sforzi e la mia capacità di apprendere sono sempre stati contestualizzati nel quadro di un'esperienza familiare lunga generazioni. Alcuni comportamenti, gesti, modi di essere venivano ricondotti alle mie origini.

Frequentare la scuola era, quindi, gioia pura. Amavo studiare, adoravo imparare. La scuola era il luogo dell'estasi: piacevole e pericolosa. Sentirmi trasformata dalle idee era piacere puro, ma scoprire idee contrarie ai valori e alle credenze apprese nell'ambito domestico significava accettare il rischio, addentrarsi in una zona pericolosa. La casa era il luogo in cui ero costretta a conformarmi all'immagine di qualcun altro su chi e cosa avrei dovuto essere. La scuola era il luogo in cui potevo dimenticare quell'io e, attraverso le idee, reinventarmi.

Con l'integrazione razziale, la scuola cambiò completamente. Lo zelo messianico, teso a trasformarci e a plasmare le nostre menti – che aveva caratterizzato le nostre insegnanti e le loro pratiche pedagogiche nelle scuole per neri – era finito. Improvvisamente, la conoscenza riguardava

solo l'informazione. Non aveva alcuna relazione con il modo in cui una persona viveva e si comportava. Non era più collegata alla lotta antirazzista. Nelle scuole bianche imparammo presto che ciò che ci si aspettava da noi era l'obbedienza, e non la volontà zelante di imparare. La passione eccessiva per l'apprendimento veniva facilmente interpretata come una minaccia all'autorità bianca.

Il nostro ingresso nelle scuole razziste, desegregate e bianche ha segnato l'abbandono di un mondo in cui le insegnanti erano convinte che per educare i giovani neri nel modo più giusto fosse necessario l'impegno politico. Adesso invece avevamo per lo più insegnanti bianchi, le cui lezioni rafforzavano gli stereotipi razzisti. Per i giovani neri, l'educazione non riguardava più la pratica della libertà. Quando me ne resi conto, il mio amore per la scuola finì. L'aula non era più un luogo di piacere o estasi. La scuola restava in ogni caso un luogo politico, dal momento che dovevamo continuamente contrastare i pregiudizi razzisti dei bianchi che ci consideravano geneticamente inferiori, mai capaci come i nostri coetanei bianchi – persino incapaci di imparare. Tuttavia, la nostra politica non era più contro-egemonica. Non facevamo che reagire e contrastare la gente bianca.

Passare dalle amatissime scuole per neri alle scuole bianche – in cui gli studenti neri erano sempre considerati intrusi, mai membri a tutti gli effetti – mi ha insegnato la differenza tra l'educazione come pratica della libertà e l'educazione che si sforza semplicemente di rafforzare il dominio. Il raro insegnante bianco che osava resistere, che non permetteva ai pregiudizi razzisti di determinare il nostro insegnamento, rafforzava la convinzione che l'apprendimento nella sua forma più potente potesse davvero essere liberatorio. Alcune insegnanti nere si erano unite a noi nel processo di desegregazione. E, sebbene fosse diventato più difficile, continuarono a sostenere gli studenti neri anche se i loro sforzi erano resi meno efficaci dal sospetto che stessero favorendo la propria razza.

Nonostante queste esperienze fortemente negative, mi sono diplomata con la ferma convinzione che l'istruzione sia in grado di valorizzare la nostra capacità di essere persone libere. Quando cominciai a studiare all'Università di Stanford, rimasi affascinata dalla possibilità di diventare un'intellettuale nera ribelle. Fu, allo stesso tempo, una sorpresa e uno choc sedere in classi in cui i professori non erano entusiasti

dell'insegnamento e non sembravano avere la minima idea che l'educazione riguardasse la pratica della libertà. Negli anni universitari, l'unica lezione importante era sempre la stessa: dovevamo imparare l'obbedienza all'autorità.

Alla scuola di specializzazione l'aula era diventata un posto che odiavo, ma in cui lottavo per rivendicare e mantenere il diritto a essere una pensatrice indipendente. L'università e l'aula iniziarono a somigliare più a un carcere, a un luogo di punizione e di prigionia, piuttosto che a un luogo di promesse e possibilità. Ho scritto il mio primo libro durante quegli anni universitari, anche se è stato pubblicato solo anni dopo. Scrivevo, ma soprattutto mi preparavo a diventare un'insegnante.

Nell'accettare la professione di insegnante come destino, ero tormentata dalla realtà delle lezioni che avevo seguito sia come studente universitaria che come specializzanda. Alla stragrande maggioranza dei nostri professori mancavano le competenze di base della comunicazione, non si sentivano realizzati e spesso usavano la classe per inscenare rituali di controllo che riguardavano il dominio e l'esercizio ingiusto del potere. In questi contesti ho imparato molto sul tipo di insegnante che non volevo diventare.

Alla scuola di specializzazione ero spesso annoiata in classe. L'educazione depositaria (basata sul presupposto che memorizzare informazioni e rigurgitarle rappresenti l'acquisizione di conoscenze, che sono dunque depositate, archiviate e utilizzate in un secondo momento) non mi interessava. Volevo diventare una pensatrice critica. Tuttavia quel desiderio era spesso considerato una sfida all'autorità. Lo studente bianco considerato "eccezionale" era quasi sempre autorizzato a tracciare il proprio percorso intellettuale, ma dal resto di noi (in particolare dagli appartenenti ai gruppi marginalizzati) ci si aspettava che ci conformassimo. Il non conformarsi era visto con sospetto, vuoti gesti di ribellione volti a mascherare inferiorità o lavoro scadente. A quei tempi, chi di noi apparteneva a gruppi marginalizzati e riusciva a entrare nelle università più prestigiose, prevalentemente bianche, sentiva di non essere lì per imparare, ma per dare prova di essere uguale ai bianchi sforzandosi di mostrare la propria bravura nel diventare il clone dei nostri coetanei. Costretti a confrontarci costantemente con il pregiudizio, la nostra

esperienza di apprendimento era resa meno efficace da una corrente sotterranea di stress.

La mia reazione allo stress, alla noia costante e all'apatia che pervadevano le lezioni era quella di immaginare i modi in cui l'insegnamento e l'esperienza di apprendimento avrebbero potuto essere diversi. Nel lavoro del pensatore brasiliano Paulo Freire, la mia prima introduzione alla pedagogia critica, ho trovato un mentore e una guida, qualcuno che comprendeva il potenziale liberatorio dell'apprendimento. Attraverso i suoi insegnamenti, e la mia crescente comprensione del potere derivante dall'educazione che avevo ricevuto nelle scuole del Sud per neri, ho iniziato a sviluppare il progetto della mia pratica pedagogica. Già profondamente coinvolta dal pensiero femminista, non ebbi difficoltà a sottoporre il lavoro di Freire a quella critica. Ero convinta che il mio mentore e guida (che non avevo mai conosciuto dal vivo), se davvero credeva nell'educazione come pratica della libertà, avrebbe incoraggiato e sostenuto la sfida che avevo lanciato alle sue idee. Allo stesso tempo, utilizzai i suoi paradigmi pedagogici per criticare i limiti delle lezioni femministe.

Nel corso dei miei anni di studi universitari e di specializzazione, solo le docenti bianche venivano coinvolte nello sviluppo di programmi di *Women's Studies*. E anche se la mia prima lezione da studente laureata verteva sulle scrittrici nere da una prospettiva femminista, era nel contesto di un corso di *Black Studies*. A quel tempo, compresi che le docenti bianche non erano desiderose di coltivare l'interesse delle studenti nere per il pensiero femminista e le relative borse di studio, soprattutto se quell'interesse includeva una sfida critica. Tuttavia la loro mancanza di interesse non mi hai mai scoraggiato dall'abbracciare idee femministe o dal partecipare alle lezioni sul femminismo. Quelle aule erano l'unico spazio in cui venivano messe in discussione le pratiche pedagogiche, dove si supponeva che le conoscenze offerte alle studenti le avrebbero aiutate a diventare studiose migliori, a vivere più pienamente nel mondo oltre l'accademia. L'aula femminista era l'unico spazio in cui ogni studente poteva sollevare domande critiche sul processo pedagogico. Queste critiche non erano sempre incoraggiate o ben accolte, ma venivano permesse. Quel briciolo di tolleranza verso le domande critiche rappresentò una sfida cruciale che ci invitava, in quanto studenti, a

riflettere seriamente sulla pedagogia come pratica della libertà.

Quando misi piede nella mia prima aula universitaria per insegnare, decisi di seguire l'esempio delle appassionate insegnanti nere della mia scuola elementare, del lavoro di Freire e del pensiero femminista della pedagogia radicale. Desideravo ardentemente insegnare in maniera differente da come mi era stato inculcato fin dalle superiori. Il primo paradigma che ha plasmato la mia pedagogia è stata l'idea che l'aula dovesse essere un luogo eccitante, mai noioso. E se la noia avesse prevalso, allora erano necessarie strategie pedagogiche capaci di intervenire, alterare, addirittura distruggere l'atmosfera. Né il lavoro di Freire né la pedagogia femminista hanno analizzato la nozione del piacere in classe. L'idea che l'apprendimento debba essere eccitante, a volte persino "divertente", è stato oggetto di discussioni critiche da parte degli educatori che si occupano di pratiche pedagogiche nelle scuole elementari e talvolta persino nelle scuole superiori, ma non sembrava esserci alcun interesse tra gli educatori tradizionali o radicali nel discutere il ruolo dell'eccitazione nell'istruzione superiore.

L'eccitazione nell'istruzione superiore era considerata potenzialmente distruttiva dell'atmosfera di serietà ritenuta essenziale per il processo di apprendimento. Entrare nelle classi scolastiche e universitarie con la volontà di condividere il desiderio di incoraggiare l'eccitazione, significava trasgredire. Questo approccio non solo richiedeva di superare i confini fissati, ma l'eccitazione non si poteva generare senza il pieno riconoscimento del fatto che non poteva esistere un'agenda immutabile, capace di regolare le pratiche di insegnamento. I programmi dovevano essere flessibili, consentire cambi di direzione spontanei. Gli studenti dovevano essere considerati nelle loro peculiarità di individui (ispirandomi alle strategie con cui i miei insegnanti delle scuole elementari arrivavano a conoscerci profondamente) e l'interazione doveva necessariamente partire dalle loro esigenze (in questo caso, l'utilità del pensiero di Freire era palese). La riflessione critica scaturita dalla mia esperienza di studente in corsi poco coinvolgenti mi ha permesso non solo di immaginare che l'aula possa essere un luogo eccitante, ma che questa esaltazione possa coesistere e persino stimolare un serio impegno intellettuale e/o accademico.

Tuttavia, l'esaltazione intellettuale non è sufficiente a creare un processo di apprendimento coinvolgente. Nella classe intesa come comunità, la capacità di generare eccitazione è profondamente influenzata dal nostro interesse reciproco nell'ascoltare le voci degli altri, nel riconoscere la presenza reciproca. Poiché la stragrande maggioranza degli studenti apprende tramite pratiche educative tradizionali e conservatrici e si preoccupa solo della presenza del professore, la pedagogia radicale deve insistere sul riconoscimento della presenza di ogni individuo. Questa insistenza non può essere semplicemente un'intenzione, deve essere dimostrata attraverso le pratiche pedagogiche. Prima di tutto chi insegna deve *valorizzare* realmente l'importanza della presenza di ognuno. Ci deve essere un riconoscimento continuo di come ogni persona influenzi la dinamica della classe, e contribuisca al processo di apprendimento. Questi contributi sono risorse. Utilizzati in modo costruttivo, aumentano la capacità di ogni classe di creare una comunità aperta di apprendimento. Spesso, prima che questo processo possa iniziare, deve aver luogo la decostruzione della nozione tradizionale secondo cui solo chi insegna è responsabile delle dinamiche della classe. Tale responsabilità dipende dallo status, e la docente o il docente avranno sempre la responsabilità maggiore, perché le autorità istituzionali si assicureranno sempre che quanto accade in classe ricada sull'insegnante. È difficile che un docente, per quanto eloquente, riesca a generare attraverso le sue azioni uno stimolo abbastanza intenso tale da creare un ambiente scolastico entusiasmante. L'entusiasmo è generato dallo sforzo collettivo.

Considerare l'aula un luogo comunitario aumenta le possibilità di riuscita dello sforzo collettivo volto a creare e sostenere una comunità di apprendimento. In un'occasione ebbi una classe molto difficile, che fallì completamente in quanto comunità. Per l'intero semestre, fui convinta che il principale inconveniente che inibiva lo sviluppo di una comunità di apprendimento fosse che la lezione era programmata al mattino presto, prima delle nove. Quasi sempre, almeno un terzo, se non metà, della classe non era completamente sveglia. Questo dato di fatto, insieme alle tensioni causate dalle "differenze", era impossibile da superare. Ogni tanto aveva luogo una lezione entusiasmante, ma per lo più si trattava di lezioni noiose. Arrivai a odiare quella classe così tanto da avere una paura tremenda di non presentarmi per non essermi svegliata; la sera prima

(nonostante sveglie, allarmi e la consapevolezza di non aver mai saltato una lezione) non riuscivo comunque a dormire. E invece di presentarmi assonnata, arrivavo carica, e piena di un'energia che pochi studenti ricambiavano.

L'orario fu solo uno dei fattori che impedirono a questa classe di diventare una comunità di apprendimento. Per ragioni che non so spiegare, era anche piena di studenti "resistenti" che non volevano apprendere nuovi processi pedagogici, che non desideravano essere in una classe diversa dalla norma. Per questi studenti, trasgredire i confini era spaventoso. E sebbene non fossero la maggioranza, la loro strenua resistenza sembrava essere assai più potente di qualsiasi volontà di apertura intellettuale e piacere nell'apprendimento. Più di qualsiasi altra classe alla quale ho insegnato, questa mi ha costretto ad abbandonare l'idea che chi insegna possa, per pura forza di volontà e desiderio, rendere la classe una comunità stimolante e istruttiva.

Prima di questo corso, ero convinta che *Insegnare a trasgredire* sarebbe stato una raccolta di saggi principalmente rivolto agli insegnanti. Alla fine delle lezioni, ho iniziato a scrivere con la consapevolezza che mi stavo rivolgendo a entrambi, studenti e docenti. In campo accademico, i saggi di pedagogia critica e/o pedagogia femminista continuano a essere principalmente appannaggio di donne e uomini bianchi. Anche Freire, durante una conversazione con me, così come in gran parte delle sue opere, ha riconosciuto costantemente il proprio posizionamento radicato nella maschilità bianca, in particolare in questo paese. Ma negli ultimi anni, il lavoro di pensatrici e pensatori che si occupano di pedagogia radicale (uso questo termine per includere prospettive critiche e/o femministe) ha realmente incluso il riconoscimento delle differenze: quelle determinate da classe, razza, orientamento sessuale, nazionalità e così via. Tuttavia, questo progresso in positivo non ha coinciso con un aumento significativo delle voci nere – o di altre voci non bianche – capaci di unirsi a tali discussioni sulle pratiche pedagogiche radicali.

Le mie pratiche pedagogiche sono emerse dalle interazioni illuminanti di pedagogie anticoloniali, critiche e femministe. Questa combinazione complessa e unica di molteplici punti di vista ha rappresentato una prospettiva coinvolgente e potente con cui lavorare, che mi ha permesso di superare confini, di immaginare e mettere in atto pratiche pedagogiche

utili a mettere in discussione, senza mezzi termini, i pregiudizi che rinforzano i sistemi di dominio (come il razzismo e il sessismo) nei programmi di studio, fornendo contemporaneamente nuovi modi di insegnare a gruppi di studenti differenti.

In questo libro condivido approfondimenti, strategie e riflessioni critiche sulla pratica pedagogica. Considero questi saggi alla stregua di un intervento capace di contrastare la svalutazione dell'insegnamento, anche se affrontano la necessità urgente di cambiarne le pratiche. Devono servire come commenti costruttivi, pieni di speranza ed esuberanti, e trasmettere il piacere e la gioia che provo a insegnare; questi saggi sono celebrativi! Sottolineano che il piacere dell'insegnamento è un atto di resistenza che contrasta la noia opprimente, il disinteresse e l'apatia che così spesso caratterizzano il modo in cui docenti e studenti considerano l'insegnamento, l'apprendimento e l'esperienza in classe.

Ogni saggio affronta temi comuni che emergono ciclicamente nelle discussioni sulla pedagogia, offrendo modi di ripensare le pratiche di insegnamento e strategie costruttive per migliorare l'apprendimento. È un libro scritto in modo frammentario, al servizio di una varietà di contesti, perciò è inevitabile un certo grado di sovrapposizione; alcune idee vengono ripetute, i concetti chiave sono utilizzati più e più volte. Anche se condivido alcune strategie, questi saggi non offrono schemi utili a rendere la classe un luogo di apprendimento entusiasmante. Farlo minerebbe l'insistenza sul fatto che la pedagogia impegnata riconosce ogni classe come diversa, che le strategie devono essere costantemente modificate, inventate, riconcettualizzate per affrontare ogni nuova esperienza di insegnamento.

L'insegnamento è un atto performativo. Ed è l'aspetto del nostro lavoro che dà spazio al cambiamento, all'invenzione, ai mutamenti spontanei, e può fungere da catalizzatore per far emergere gli elementi unici di ogni classe. Per abbracciare l'aspetto performativo dell'insegnamento, siamo costretti a coinvolgere il "pubblico", a considerare la questione della reciprocità. Chi insegna non è un "interprete" nel senso tradizionale della parola, in quanto il nostro lavoro non vuole essere uno spettacolo. Tuttavia, è destinato a fungere da catalizzatore, a invogliarci a essere sempre più coinvolti, a diventare partecipanti attivi dell'apprendimento.

Così come il modo in cui eseguiamo il nostro spettacolo cambia, anche la nostra idea di "voce" dovrebbe cambiare. Nella vita quotidiana parliamo in modi differenti a persone differenti, e comunichiamo meglio quando scegliamo un modo di parlare informato dalla particolarità e unicità di coloro con cui parliamo. In linea con questo spirito, questi saggi non suonano tutti uguali. Riflettono il mio sforzo di usare il linguaggio per parlare a contesti specifici, così come il mio desiderio di comunicare con un pubblico diversificato. Per poter insegnare nelle diverse comunità non devono cambiare solo i nostri paradigmi, ma anche il modo in cui pensiamo, scriviamo, parliamo. La voce impegnata non deve mai essere fissa e assoluta: deve cambiare costantemente, evolversi nel dialogo con un mondo al di là di sé.

Questi saggi riflettono la mia esperienza di discussioni critiche con docenti, studenti e individui che hanno assistito alle mie lezioni. Sono pensati per essere testimonianza dell'educazione come pratica della libertà. Molto prima che il pubblico mi conoscesse come pensatrice o scrittrice, ero nota tra gli studenti, in classe, come un'insegnante che lavorava duramente per creare un'esperienza di apprendimento dinamico. Oggi sono maggiormente conosciuta per la mia pratica intellettuale ribelle. In effetti, il pubblico accademico che incontro in occasione delle mie lezioni si mostra sempre sorpreso quando parlo intimamente e intensamente dell'aula. Quel pubblico apparve particolarmente colpito quando annunciai che stavo lavorando a una raccolta di saggi sull'insegnamento. Tale reazione di sorpresa è la triste riprova della poca considerazione che si ha dell'insegnamento, come se si trattasse dell'aspetto più noioso e meno prezioso della professione accademica. Questa prospettiva sull'insegnamento è comune, eppure dobbiamo avere il coraggio di sfidarla se vogliamo soddisfare le esigenze dei nostri studenti, se vogliamo ripristinare in classe l'educazione e l'eccitazione per le idee e la volontà di imparare.

L'istruzione è gravemente in crisi. Gli studenti spesso non vogliono imparare e gli insegnanti non vogliono insegnare. Più che mai nella storia recente di questa nazione, chi lavora nel campo dell'educazione deve confrontarsi con i pregiudizi che hanno modellato nel tempo le pratiche di insegnamento nella nostra società, e riuscire a creare nuovi modi di conoscere, strategie differenti per la condivisione della conoscenza. Non

possiamo superare questa crisi se anche le pensatrici e i pensatori progressisti, così come chi si dedica alla critica sociale, mostrano di considerare l'insegnamento una materia indegna di considerazione.

L'aula rimane lo spazio di possibilità più radicale dell'accademia. Per anni è stato un luogo in cui l'educazione è stata compromessa da insegnanti e studenti, che l'hanno usata come palcoscenico delle proprie preoccupazioni opportunistiche, piuttosto che come luogo di apprendimento. Con questi saggi, la mia voce si unisce alla richiesta collettiva di rinnovamento e svecchiamento delle nostre pratiche di insegnamento, esortando tutte e tutti noi ad aprire le nostre menti e i nostri cuori, in modo da sviluppare una conoscenza che vada al di là dei confini di ciò che è considerato accettabile. Celebro l'insegnamento che rende possibili le trasgressioni – un movimento contro e oltre i confini – per poter pensare, ripensare e creare nuove visioni. È quel movimento che rende l'educazione la pratica della libertà.

Capitolo primo
Pedagogia impegnata

L'educazione come pratica della libertà è un modo di insegnare che chiunque può imparare. È un processo di apprendimento che risulta più facile a chi insegna e, allo stesso tempo, crede nell'aspetto sacro della nostra vocazione; a chi ritiene che questo lavoro non sia semplicemente la condivisione di informazioni, ma la condivisione della crescita intellettuale e spirituale degli studenti. Insegnare rispettando e prendendosi cura delle anime degli studenti è essenziale, se vogliamo garantire le condizioni necessarie affinché l'apprendimento possa avere luogo in maniera più intensa e intima.

Nel corso dei miei anni da studente e docente, mi sono sentita profondamente ispirata da quegli insegnanti che hanno avuto il coraggio di trasgredire i confini di un approccio all'apprendimento simile a una catena di montaggio. Tali insegnanti si avvicinano agli studenti con la volontà e il desiderio di rispondere all'unicità di ognuno, anche quando la situazione non consente il manifestarsi di una relazione basata sul reciproco riconoscimento. Tuttavia, la possibilità di un riconoscimento è sempre presente.

Paulo Freire e il monaco buddista vietnamita Thích Nhất Hạnh sono due degli "insegnanti" che mi hanno influenzato profondamente con il loro lavoro. All'inizio dell'università, il pensiero di Freire mi ha aiutato a sfidare l'"educazione depositaria", quell'approccio all'apprendimento radicato nell'idea che tutto ciò che gli studenti devono fare sia assorbire le informazioni fornite loro da un docente, essere in grado di memorizzarle e ricordarle. All'inizio, è stata l'insistenza di Freire sull'idea che l'educazione possa essere pratica della libertà che mi ha incoraggiato a creare strategie per quella che lui chiama "coscientizzazione" della classe. Traducendo quel termine in consapevolezza critica e impegno, entravo nelle aule con la convinzione che fosse fondamentale per me e per ogni altro studente partecipare attivamente, non consumare passivamente. L'educazione come pratica della libertà veniva continuamente boicottata

da quei docenti attivamente ostili all'idea di una partecipazione degli studenti. Il lavoro di Freire afferma che l'educazione può essere libertaria solo quando tutti rivendicano la conoscenza come un campo in cui ognuno ha il proprio ruolo. Questa idea di impegno reciproco è presente anche nella filosofia del buddismo impegnato di Thích Nhất Hạnh, che si focalizza sulla pratica unita alla contemplazione. La sua filosofia è simile all'enfasi di Freire sulla "pratica" – azione e riflessione sul mondo per cambiarlo.

Nel suo lavoro, Thích Nhất Hạnh parla sempre dell'insegnante come guaritore. Come Freire, il suo approccio alla conoscenza invita gli studenti a essere partecipanti attivi, a mettere in relazione la consapevolezza con la pratica. Ma mentre Freire si occupa principalmente della mente, Thích Nhất Hạnh offre un modo di pensare alla pedagogia che enfatizza l'integrità e l'unione di mente, corpo e spirito. La sua attenzione all'approccio olistico nell'ambito dell'apprendimento e della pratica spirituale mi ha consentito di superare anni di socializzazione che mi avevano portato a credere che il lavoro in aula valesse meno se studenti e professori si considerano reciprocamente come esseri umani "completi", sforzandosi non solo di studiare i libri, ma di capire come vivere nel mondo.

Nel corso dei miei vent'anni di insegnamento, ho testimoniato il profondo senso di disagio provato dai docenti (indipendentemente dalle loro idee politiche) di fronte a quegli studenti che desiderano essere considerati esseri umani completi, con vite ed esperienze complesse, piuttosto che semplicemente come cercatori di frammenti compartimentati di conoscenza. Quando ero laureanda, i *Women's Studies* cominciavano appena a ritagliarsi uno spazio nell'accademia. Quelle aule erano l'unico spazio in cui le docenti fossero disposte a riconoscere una connessione tra le idee apprese nei contesti universitari e quelle acquisite nella vita pratica. E, nonostante a volte le studenti abusassero di quella libertà per soffermarsi esclusivamente sulla propria esperienza personale, le aule femministe erano, nel complesso, un luogo in cui chi insegnava si sforzava di creare spazi partecipativi di condivisione della conoscenza. Al giorno d'oggi, la maggior parte delle docenti di *Women's Studies* non si impegna così tanto nell'esplorazione di nuove strategie pedagogiche.

Nonostante questo cambiamento, molte studenti desiderano ancora prendere parte alle lezioni femministe perché continuano a credere che lì, più che in qualsiasi altro posto nell'accademia, avranno l'opportunità di sperimentare l'educazione come pratica della libertà.

L'educazione progressista e olistica, la "pedagogia impegnata", è più faticosa della pedagogia critica o femminista convenzionale. A differenza di queste due pratiche di insegnamento, promuove il benessere. Ciò significa che chi insegna deve impegnarsi attivamente in un processo di autorealizzazione capace di promuovere il proprio benessere personale, per poi essere in grado di fornire strumenti di autodeterminazione agli studenti. Thích Nhất Hạnh sottolinea che "la pratica di un guaritore, di un terapista, di un insegnante o di qualsiasi professionista che aiuta le altre persone dovrebbe essere diretta prima di tutto verso di sé, perché se chi aiuta è infelice, non può aiutare gli altri". Negli Stati Uniti è raro che, nei contesti universitari, si parli dei docenti come guaritrici e guaritori. Ed è ancora più raro che si suggerisca che i docenti abbiano la responsabilità di essere individui realizzati.

Da quanto sapevo del lavoro di intellettuali e accademici (principalmente grazie alla narrativa e saggistica del diciannovesimo secolo studiata nel corso dei miei anni pre-universitari), ero certa che chi di noi seguiva questa vocazione aveva il compito di raggiungere, olisticamente, l'autorealizzazione. Ma l'esperienza reale dell'università ha scompaginato questa idea. Fu proprio in quel contesto che mi fecero sentire terribilmente ingenua riguardo alla "professione". Ho imparato che, lungi dall'essere un luogo di autorealizzazione, l'università era considerata il paradiso di chi era bravo a imparare dai libri, ma poco adatto all'interazione sociale. Fortunatamente, durante i miei anni di studio, ho tracciato una distinzione tra l'essere un'intellettuale e una docente, e far parte dell'ambito accademico.

È difficile restare fedeli all'ideale dell'intellettuale integro e radicato, in un contesto in cui viene posta così poca enfasi sul benessere spirituale e sulla cura dell'anima. In effetti, l'oggettivazione del docente all'interno delle strutture educative borghesi sminuisce l'idea dell'integrità e promuove la separazione tra mente e corpo, la quale d'altra parte favorisce e sostiene la compartimentazione.

Questa idea rafforza la separazione dualistica tra pubblico e privato, incoraggiando insegnanti e studenti a non vedere alcuna connessione tra pratiche di vita, modi di essere e ruolo dei docenti. L'idea della ricerca intellettuale di un'unione tra mente, corpo e spirito viene sostituita dall'idea che essere intelligenti significhi essere intrinsecamente instabili dal punto di vista emotivo, e che il meglio di sé emerga nel lavoro accademico. Ciò significa che, indipendentemente dal fatto che gli accademici siano tossicodipendenti, alcolisti, violenti o stupratori, l'unico aspetto importante della nostra identità sono le nostre capacità intellettuali, se siamo in grado di fare il nostro lavoro a lezione. Nel momento in cui si varca la soglia dell'aula il sé viene apparentemente svuotato, lasciando posto esclusivamente alla mente obiettiva – libera da esperienze e pregiudizi – perché si teme che le condizioni di quel sé interferiscano con il processo di insegnamento. Oggi, parte del lusso e del privilegio del ruolo di insegnante e docente, è l'assenza di qualsiasi requisito relativo all'autorealizzazione. Non sorprende che i docenti che non si preoccupano del proprio benessere interiore si sentano particolarmente minacciati dalla richiesta degli studenti di un'educazione libertaria, di processi pedagogici che li aiutino ad autodeterminarsi.

Era sicuramente ingenuo da parte mia immaginare, durante il liceo, di trovare una guida spirituale e intellettuale in ambienti universitari fatti di scrittori, pensatrici, studiosi. Se fosse successo, avrebbe significato imbattersi in un tesoro raro. Come gli altri studenti, ho imparato a considerarmi fortunata quando trovavo un docente interessante, capace di insegnare in modo avvincente. La maggior parte dei miei docenti non era minimamente interessata all'illuminazione. Più che altro sembravano affascinati dall'esercizio del potere e dell'autorità all'interno del loro regno in miniatura, la classe.

Questo non vuol dire che non ci fossero dittatori convincenti e benevoli, ma se la memoria non mi inganna, incontrare docenti profondamente impegnati in pratiche pedagogiche progressiste, era cosa rara – assolutamente, sorprendentemente rara. La cosa mi lasciava sgomenta; la maggior parte dei miei docenti non erano individui dei quali volessi emulare gli stili di insegnamento, e soltanto il mio desiderio di imparare mi faceva seguire le lezioni.

Eppure, anche così, poiché non mi conformavo – ovvero, non ero una studente apatica e passiva – alcuni docenti mi trattavano con disprezzo. Stavo lentamente allontanandomi dall'istruzione. In quel momento, scoprire Freire è stato cruciale, e mi ha permesso di sopravvivere in quanto studente. Il suo lavoro mi ha offerto un modo per comprendere i limiti del tipo di istruzione che stavo ricevendo, e la possibilità di scoprire strategie alternative per l'apprendimento e l'insegnamento. Una delle mie più grandi delusioni fu avere a che fare con professori maschi bianchi che affermavano di seguire il modello di Freire, mentre le loro pratiche pedagogiche erano impantanate nelle strutture di dominio e rispecchiavano gli stili dei docenti conservatori, anche quando approcciavano le materie da un punto di vista più progressista.

Quando ho incontrato Paulo Freire per la prima volta, ero ansiosa di capire se il suo stile di insegnamento avrebbe incarnato le pratiche pedagogiche che descriveva in modo così eloquente nella sua opera. Nel corso del breve periodo in cui ho studiato con lui, mi sono sentita profondamente commossa dalla sua presenza, dal modo in cui il suo stile di insegnamento esemplificasse la sua teoria pedagogica (non tutti gli studenti interessati a Freire hanno avuto un'esperienza simile). Tale esperienza ha ripristinato la mia fede nell'educazione libertaria. Non avevo mai voluto rinunciare alla convinzione che si potesse insegnare senza rafforzare i sistemi di dominio esistenti – avevo bisogno di sapere che i docenti non devono essere per forza dittatori in classe.

Anche se desideravo che l'insegnamento diventasse la mia professione, credevo che il successo personale fosse intimamente collegato all'autorealizzazione. La mia passione per questa ricerca mi ha portato a interrogare costantemente la separazione tra mente e corpo, troppo spesso considerata un semplice dato di fatto. La maggior parte dei docenti osteggiava apertamente, in maniera persino sprezzante, qualsiasi approccio all'apprendimento che emergesse da un punto di vista filosofico ed enfatizzasse l'unione di mente, corpo e spirito, piuttosto che la separazione di questi elementi. Come succede a molti degli studenti a cui insegno ora, gli accademici in posizioni di potere mi hanno spesso fatto presente che sbagliavo nel cercare una simile prospettiva nell'accademia. Durante i miei anni da studente ho provato una profonda angoscia interiore. Rivivo il ricordo di quel dolore ogni volta che gli studenti

esprimono la preoccupazione di non riuscire nelle professioni accademiche se, allo stesso tempo, si prendono cura di sé e del proprio benessere, evitando i comportamenti disfunzionali o di prendere parte a gerarchie coercitive. Questi studenti hanno spesso paura, come me, che nell'accademia non esistano spazi in cui sia possibile affermare la propria volontà di autorealizzarsi.

Questo timore deriva dal fatto che molti docenti rispondono con estrema ostilità alle idee dell'educazione libertaria, che collega la volontà di sapere alla volontà di diventare. Tra docenti, spesso ci si lamenta con amarezza dell'aspettativa, espressa dagli studenti, di vivere la classe come un "gruppo di autoaiuto". E anche se è assolutamente irragionevole che gli studenti considerino le lezioni come sessioni terapeutiche, è opportuno che sperino che le conoscenze ricevute in questi contesti li arricchiscano e le migliorino.

Oggi gli studenti appaiono molto più incerti in merito al proprio progetto di autorealizzazione di quanto fossimo i miei coetanei e io venti anni fa. Sono consapevoli che l'agire non è plasmato da chiare linee guida etiche. Tuttavia, pur nello sconforto, sono fermamente convinti che l'educazione debba essere libertaria. Vogliono e chiedono di più ai docenti, più di quanto non abbia fatto la mia generazione. A volte entro in aule colme di studenti con terribili ferite psicologiche (molti di loro sono in cura da terapisti), ma non credo che si aspettino da me una terapia. Vogliono un'educazione che guarisca il loro spirito poco informato e consapevole. Vogliono una conoscenza significativa. Si aspettano, giustamente, che io e i miei colleghi non ci limitiamo a offrire loro semplici informazioni, ma che affrontiamo la connessione tra ciò che stanno imparando e le esperienze di vita che attraversano nella loro interezza.

Questa richiesta da parte degli studenti non significa che accettino sempre la nostra guida. Questa è una delle gioie dell'educazione come pratica della libertà, poiché consente agli studenti di assumersi la responsabilità delle proprie scelte. Gary Dauphin, uno dei miei studenti – autore di un articolo sul rapporto tra docenti e studenti intitolato *How to Run the Yard: Off-Line and into the Margins at Yale*, pubblicato sul Village Voice – condivise le gioie di lavorare con me e le tensioni emerse tra noi

quando iniziò a dedicare il proprio tempo a una confraternita invece che coltivare la sua scrittura:

> La gente pensa che gli accademici come Gloria [il mio nome di battesimo] pensino soltanto alla differenza: ma quello che ho imparato da lei riguarda principalmente l'identità, ciò che avevo in comune come uomo nero con le persone di colore, con donne, gay, lesbiche, poveri e chiunque altro. Ho compreso tutto ciò studiando, ma per lo più bazzicando ai margini della sua vita. Ho vissuto così per un po', oscillando tra voti alti a lezione e scarsi al di fuori. Gloria era il mio rifugio sicuro… Far parte di una confraternita è il luogo più distante che esiste dal suo insegnamento, dalla cucina gialla dove condivide il pranzo con i suoi studenti, bisognosi di così tante forme di sostentamento.

Qui Gary scrive della gioia. La tensione si fece palpabile quando discutemmo delle ragioni per cui voleva unirsi a una confraternita, e il mio disprezzo per quella decisione. Il commento di Gary: "Rappresentava un'idea della virilità nera che lei detesta, quella in cui la violenza e gli abusi sono le cifre primarie di legami e identità". Nel descrivere la propria affermazione di autonomia dalla mia influenza, scrive: "Ma deve anche aver compreso i limiti della sua influenza sulla mia vita, i limiti di libri e insegnanti".

Alla fine, Gary capì che la decisione di unirsi alla confraternita non era costruttiva, che mentre io "gli avevo insegnato un atteggiamento di apertura", la confraternita lo incoraggiava alla fedeltà unidimensionale. Il nostro scambio, sia durante che dopo questa esperienza, è un esempio di pedagogia impegnata.

Attraverso il pensiero critico – processo che ha imparato studiando la teoria e analizzando i testi in maniera attiva – Gary ha vissuto l'educazione come pratica della libertà. Alla fine, disse di me: "Gloria aveva menzionato questo episodio soltanto alla fine, per dirmi semplicemente che esistono molti tipi di scelte, molti tipi di logica. Avrei potuto assegnare a quegli eventi qualsiasi significato, purché fossi onesto". Questi lunghi estratti dai suoi scritti sono la testimonianza di cosa sia la pedagogia impegnata, ovvero che la mia voce non è l'unica narrazione di ciò che accade in classe.

La pedagogia impegnata valorizza necessariamente l'espressione dello studente. Nel suo saggio, *Interrupting the Calls for Student Voice in Liberatory Education: A Feminist Poststructuralist Perspective,* Mimi Orner utilizza l'analisi foucaultiana per suggerire che

> gli usi e le tradizioni punitive e disciplinanti della confessione richiamano alla mente pratiche curriculari e pedagogiche che invitano gli studenti a svelare pubblicamente, quasi confessare, informazioni sulle proprie vite e culture di provenienza in presenza di figure autoritarie come i docenti.

Quando l'educazione è la pratica della libertà, gli studenti non sono i soli a cui viene chiesto di condividere, di confessare. La pedagogia impegnata non cerca soltanto di fornire strumenti di crescita personale agli studenti, poiché l'aula in cui si impiega un modello olistico di apprendimento diventa anche un luogo in cui chi insegna cresce e acquisisce competenze nel corso del processo. Tale crescita personale non può aver luogo se ci rifiutiamo di essere vulnerabili, mentre allo stesso tempo incoraggiamo gli studenti ad assumersi dei rischi. Se ci si aspetta che gli studenti condividano narrazioni confessionali senza voler condividere le proprie, si esercita il potere in modo potenzialmente coercitivo. Nelle mie lezioni, non mi aspetto che gli studenti corrano rischi che io non vorrei correre, o che raccontino aspetti di sé che io non racconterei. Quando i docenti condividono le proprie esperienze nelle discussioni che hanno luogo in classe, neutralizzano la possibilità di diventare inquisitori silenziosi e onniscienti. Spesso è utile che i docenti corrano per primi tale rischio, unendo le narrazioni confessionali alle spiegazioni accademiche, in modo da mostrare come l'esperienza possa illuminare e migliorare la nostra comprensione del materiale accademico. Ma la maggior parte dei docenti deve esercitarsi a essere vulnerabile in classe, e interamente presente nella mente, nel corpo e nello spirito.

I docenti progressisti che si impegnano a trasformare il percorso formativo in modo che non rifletta pregiudizi o rinforzi i sistemi di dominio, sono spesso individui disposti a correre i rischi richiesti dalla pedagogia impegnata e a rendere le proprie pratiche di insegnamento un luogo di resistenza. Nel saggio *On Race and Voice: Challenges for Liberation Education in the 1990's*, Chandra Mohanty scrive:

> […] la resistenza sta nella decostruzione consapevole dei discorsi e delle rappresentazioni normative dominanti, e nella creazione attiva di spazi analitici e culturali di resistenza. La resistenza casuale e isolata chiaramente non è efficace come quella che si mobilita attraverso pratiche politicizzate e sistematiche di insegnamento e apprendimento. Svelare e rivendicare la conoscenza dal punto di vista dell'oppresso è un modo di rivendicare storie alternative. Ma queste conoscenze devono essere comprese e definite pedagogicamente, come questioni di strategia e pratica, nonché di ricerca, al fine di trasformare radicalmente le istituzioni educative.

Il docente che accetta la sfida dell'autorealizzazione sarà maggiormente in grado di dare vita a pratiche pedagogiche capaci di coinvolgere gli studenti, fornendo modalità di conoscenza che ne migliorino la capacità di vivere pienamente e intensamente.

Capitolo secondo

Una rivoluzione di valori

La promessa del cambiamento multiculturale

Due estati fa ho preso parte alla ventesima riunione del liceo. È stata una decisione dell'ultimo minuto. Avevo appena finito di scrivere un nuovo libro, e ogni volta mi sento persa, come se levassi un'ancora robusta e non avessi più la terraferma sotto ai piedi. Nel periodo che intercorre tra la fine di un progetto e l'inizio di un altro, sperimento costantemente una crisi di senso, comincio a chiedermi quale sia il significato della mia vita e il mio compito su questa terra. Quando sono immersa in un progetto, perdo del tutto il senso di me stessa e, quando il lavoro è finito, devo riscoprire chi sono e dove sto andando. Quando ho saputo della riunione, mi è sembrata l'esperienza giusta per riportarmi a me stessa, e aiutarmi in questo processo di riscoperta. Non avendo mai partecipato a nessuna delle riunioni precedenti, non sapevo cosa aspettarmi. Sapevo che questa sarebbe stata diversa, perché per la prima volta stavamo per incontrarci in una riunione mista. Negli anni precedenti, le riunioni erano sempre state separate, i bianchi avevano la propria riunione dalla loro parte della città e i neri avevano la loro.

Nessuno di noi riusciva a immaginarsi una riunione mista. Nelle nostre vite di adolescenti, il periodo della desegregazione razziale era stato pieno di ostilità, rabbia, conflitti e perdite. Noi ragazzini neri eravamo furibondi di essere stati costretti a lasciare la nostra amata scuola per neri, Crispus Attucks, e dover attraversare la città per essere inseriti nelle scuole bianche. Eravamo noi a spostarci, e quindi assumerci la responsabilità di rendere reale la desegregazione. Abbiamo dovuto rinunciare a quanto era per noi familiare, ed entrare in un mondo freddo e alieno; non il nostro mondo, non la nostra scuola. Eravamo sicuramente ai margini, non più al centro, e faceva male. È stato un periodo così infelice. Ricordo ancora la mia rabbia per il fatto di doverci svegliare un'ora prima per poter essere accompagnati a scuola prima dell'arrivo degli studenti bianchi. Ci facevano sedere in palestra e aspettare, nella convinzione che questa

pratica avrebbe evitato l'insorgere di conflitti e ostilità, poiché eliminava la possibilità del contatto sociale prima dell'inizio delle lezioni. Eppure, ancora una volta, il peso di questa transizione era posto sulle nostre spalle. La scuola bianca venne desegregata, ma nell'aula, nella caffetteria e nella maggior parte degli spazi sociali prevaleva l'apartheid razziale. Gli studenti progressisti, bianchi e neri, si ribellavano ai tabù razziali inespressi – volti a sostenere la supremazia bianca e l'apartheid, che sopravvivevano nonostante la desegregazione. I bianchi sembravano non capire che i nostri genitori non erano più desiderosi di vederci socializzare con loro di quanto non fossero loro stessi. Chi di noi voleva rendere l'uguaglianza razziale reale in ogni aspetto della vita, rappresentava una minaccia all'ordine sociale. Eravamo orgogliosi di chi eravamo, della nostra volontà di trasgredire le regole, di essere coraggiosi.

Facevamo parte di una minuscola cricca mista di ragazzini intelligenti che si consideravano "artisti", e che credevano di essere destinati a creare una cultura fuorilegge, all'interno della quale avremmo vissuto una vita di libertà *bohémien*. Eravamo certi della nostra radicalità. Nei giorni precedenti quella riunione, fui travolta dai ricordi e scioccata nel rendermi conto che, indipendentemente da come ci erano apparsi a quei tempi, i nostri gesti provocatori non erano stati in alcun modo audaci. Erano per lo più atti di resistenza che non mettevano veramente in discussione lo *status quo*. Uno dei miei migliori amici in quel periodo era un bianco. Aveva una vecchia Volvo grigia sulla quale amavo viaggiare. Ogni tanto quando perdevo l'autobus mi dava un passaggio a casa da scuola, cosa che faceva arrabbiare e sgomentava chi ci vedeva. L'amicizia capace di superare le barriere razziali era di per sé già abbastanza grave, ma quando andava oltre quelle di genere era inaudita, e pericolosa (un giorno ne comprendemmo la pericolosità, quando alcuni bianchi adulti su una macchina cercarono di mandarci fuori strada). I genitori di Ken erano religiosi, e la loro fede li spingeva a credere nella giustizia razziale. Erano tra i primi bianchi della nostra comunità a invitare i neri ad andare a casa loro, a mangiare al loro tavolo, a pregare insieme. Io ero una delle migliori amiche di Ken, perciò mi diedero il benvenuto nella loro casa. Dopo ore di discussioni e analisi dei possibili pericoli, i miei genitori mi diedero il permesso di andare lì a mangiare. Era la prima volta che mangiavo insieme ai bianchi, avevo 16 anni. Ebbi la sensazione di fare la storia, che

stessimo vivendo il sogno della democrazia, creando una cultura in cui l'uguaglianza, l'amore, la giustizia e la pace avrebbero modellato il destino dell'America.

Dopo la laurea persi i contatti con Ken, anche se questo ricordo felice è sempre rimasto vivo nella mia memoria. Pensavo a lui quando mi capitava di incontrare e interagire con gente bianca e liberale, convinta che avere un'amica nera significasse non essere razzisti, persone che credevano sinceramente di farci un favore a offrirci rapporti di amicizia per i quali sentivano di dover essere ricompensate. Pensavo a lui negli anni in cui vedevo la gente bianca giocare a "disimpara il razzismo" salvo poi allontanarsi di fronte agli ostacoli, al rifiuto, al conflitto, al dolore. La nostra amicizia al liceo non era stata forgiata dal fatto di essere bianco e nera, ma dal condividere una visione affine della realtà. La differenza razziale ci costringeva a lottare per rivendicare l'integrità di quel legame. Non ci facevamo illusioni. Sapevamo che ci sarebbero stati ostacoli, conflitti e dolore. Sapevamo che nell'ambito del patriarcato capitalista e suprematista bianco – parole che non utilizzavamo mai allora – avremmo dovuto pagare un prezzo alto per questa amicizia, che avremmo avuto bisogno di molto coraggio per difendere la nostra fede nella democrazia, nella giustizia razziale, nel potere trasformativo dell'amore. Consideravamo il nostro legame abbastanza forte e capace di affrontare questa sfida.

Giorni prima della riunione, ricordando la dolcezza di quell'amicizia, mi sentii mortificata dalla consapevolezza di ciò a cui siamo capaci di rinunciare quando siamo giovani, quando siamo convinti che un giorno troveremo qualcosa di altrettanto buono o migliore, solo per scoprire che non è così. Mi chiedevo come io e Ken avessimo potuto perderci di vista. Nel corso degli anni non mi era più capitato di incontrare gente bianca che comprendesse la profondità e la complessità dell'ingiustizia razziale, e che fosse disposta, come gli amici di allora, a praticare l'arte di vivere una vita non razzista. Nella mia vita adulta ho conosciuto pochi bianchi davvero disposti a tutto per realizzare un mondo di uguaglianza razziale – persone bianche disposte a correre rischi, a essere coraggiose, a vivere controcorrente. Sono andata alla riunione sperando di avere la possibilità di incontrare Ken, per dirgli quanto avevo a cuore tutto ciò che avevamo

condiviso, per dirgli – con parole che non avevo mai osato dire a nessun bianco allora – semplicemente che gli volevo bene.

Ripensando al nostro passato, quello che mi colpisce maggiormente è l'impegno appassionato verso un ideale di trasformazione sociale fondato su una concezione radicalmente democratica di libertà e giustizia universale. Le nostre idee di cambiamento sociale non erano fantasia, e le nostre azioni non erano plasmate da nessuna elaborata teoria politica postmoderna. Stavamo semplicemente cercando di cambiare il modo in cui vivevamo la vita di tutti i giorni, cosicché i nostri valori e modi di essere riflettessero il nostro impegno per la libertà. La nostra principale preoccupazione era la fine del razzismo. Oggi, mentre osservo l'ascesa della supremazia bianca, il crescente apartheid sociale ed economico che separa bianchi e neri, ricchi e non abbienti, uomini e donne, oltre alla lotta per porre fine al razzismo voglio impegnarmi a porre fine al sessismo e all'oppressione sessista, e a sradicare i sistemi di sfruttamento di classe. Consapevole di vivere in una cultura di dominio, mi chiedo ora, come ho fatto più di venti anni fa, quali valori e modi di essere riflettono il mio e il nostro impegno per la libertà. Se mi guardo indietro, negli ultimi vent'anni ho incontrato molte persone che affermavano di impegnarsi per la libertà e la giustizia per tutti, anche se il modo in cui vivevano, i valori e i modi di essere che istituzionalizzavano quotidianamente, nei rituali pubblici e privati, sostenevano la cultura del dominio e aiutavano a creare un mondo non libero. Nel libro *Where Do We Go From Here? Chaos or Community*, Martin Luther King Jr. disse ai cittadini di questa nazione, in maniera profetica, che non saremmo stati in grado di sperimentare alcun progresso senza mettere in atto una "vera rivoluzione di valori" poiché

> la stabilità della grande casa del mondo, che è nostra, richiederà una rivoluzione di valori in grado di accompagnare le rivoluzioni scientifiche e di libertà che agitano la terra. È necessario passare al più presto da una società orientata verso le "cose" a una società orientata alle "persone". Quando le macchine e i computer, le ragioni del profitto e i diritti di proprietà sono considerati più importanti delle persone, allora diventa impossibile sconfiggere i tre giganti, il razzismo, il materialismo e il militarismo. Una civiltà può crollare rapidamente a causa del fallimento morale e spirituale, così come di quello finanziario.

Oggi viviamo in mezzo a quella confusione, immersi nel caos, incerti della possibilità di costruire e sostenere la comunità. Le figure pubbliche che blaterano più spesso della necessità di un ritorno ai vecchi valori incarnano i mali che King descrive. Sono strenuamente impegnate a

mantenere i sistemi di dominio: razzismo, sessismo, sfruttamento di classe e imperialismo. Promuovono una visione perversa della libertà che la rende sinonimo di materialismo. Ci insegnano a credere che il dominio sia "naturale", che sia giusto che i forti regnino sui deboli, i potenti sugli inermi. Ciò che mi stupisce è che tante persone affermino di non abbracciare questi valori, e tuttavia il rifiuto collettivo che opponiamo a essi non è completo, dal momento che prevalgono nella nostra vita quotidiana.

Ultimamente, mi sento in dovere di riflettere sulle forze che ci impediscono di progredire, di sperimentare quella rivoluzione di valori che ci consentirebbe di vivere in modo diverso. King ci ha fatto capire che, per "avere la pace sulla terra", "la nostra lealtà deve trascendere la razza, la tribù, la classe e la nazione". Molto prima che la parola "multiculturalismo" diventasse di moda, ci incoraggiò a "sviluppare una prospettiva globale". Tuttavia, ciò a cui assistiamo oggi nella nostra vita di tutti i giorni non è l'entusiasmo generalizzato all'idea di sviluppare una prospettiva globale, ma il ritorno a un rigido nazionalismo, all'isolazionismo e alla xenofobia. Solitamente, questi mutamenti sono descritti – con i termini prediletti dalle Nuove Destre e dai neoconservatori – come tentativi di riportare l'ordine nel caos, di ritornare a un passato (idealizzato). L'idea di famiglia evocata in questi discorsi è quella in cui i ruoli sessisti sono caldeggiati, in quanto tradizioni che assicurano stabilità. E non sorprende che questa visione della vita familiare vada di pari passo con un'idea di sicurezza per la quale siamo sempre al sicuro con persone appartenenti al nostro stesso gruppo, razza, classe, religione e così via; questi miti conservatori persistono, indipendentemente dal fatto che le statistiche su violenza domestica, omicidio, stupro e abuso di minori indichino che, in effetti, la famiglia patriarcale idealizzata non è uno spazio "sicuro", che è più probabile che chi subisce una qualsiasi forma di aggressione sia vittima di chi gli è più vicino, piuttosto che di misteriosi estranei. È evidente che uno dei motivi principali per cui non abbiamo ancora sperimentato una rivoluzione di valori è che la cultura del dominio promuove necessariamente la dipendenza dalla menzogna e dalla negazione. Quella menzogna assume la forma apparentemente innocente di molti bianchi (e persino di alcuni neri) che sostengono che il razzismo non esiste più, che esistono

condizioni di uguaglianza sociale che consentono a qualsiasi persona nera che lavori sodo di raggiungere l'autosufficienza economica, dimenticandosi che il capitalismo richiede l'esistenza di una sottoclasse di pluslavoro. Quella menzogna si manifesta nei mass media, che creano il mito secondo cui il movimento femminista ha completamente trasformato la società, tanto che la politica del potere patriarcale è stata invertita e che gli uomini, in particolare gli uomini bianchi, proprio come gli uomini neri simbolicamente evirati, sono diventati le vittime di donne dominatrici. Quindi tutti gli uomini (specialmente gli uomini neri) devono restare uniti (come nelle udienze di Clarence Thomas) per sostenere e riaffermare il dominio patriarcale. Si aggiungano a ciò i preconcetti ampiamente diffusi secondo cui i neri, le altre minoranze e le donne bianche rubano il lavoro agli uomini bianchi, e che le persone sono povere e disoccupate perché vogliono esserlo, e diventa evidente, senza ombra di dubbio, che la crisi contemporanea che stiamo vivendo deriva in parte dall'impossibilità di un accesso significativo alla verità. Vale a dire, agli individui non vengono solo raccontate falsità, ma vengono raccontate in modo tale da consentirne una comunicazione più efficace. Quando il consumo culturale collettivo e l'attaccamento a tale disinformazione vanno di pari passo con le menzogne personali vissute dagli individui, la nostra capacità di affrontare la realtà è gravemente intaccata, così come la nostra volontà di intervenire per cambiare circostanze ingiuste.

Se esaminiamo criticamente il ruolo tradizionale dell'università nella ricerca della verità e nella condivisione di conoscenza e informazione, diventa dolorosamente evidente che i pregiudizi che sostengono e mantengono la supremazia bianca, l'imperialismo, il sessismo e il razzismo hanno distorto l'educazione, che non riguarda più la pratica della libertà. Le istanze di riconoscimento della diversità culturale e di ripensamento delle modalità di conoscenza, la decostruzione delle vecchie epistemologie e la concomitante richiesta di una trasformazione nelle nostre aule, nel modo in cui insegniamo e in ciò che insegniamo, hanno rappresentato una rivoluzione necessaria – che cerca di riportare la vita in un'accademia corrotta e morente.

Che emozione, sentire le persone parlare di diversità culturale! Per chi di noi vive ai margini (persone di colore, persone provenienti da contesti proletari, gay e lesbiche, ecc.) per chi si è sempre sentito ambivalente

rispetto alla propria presenza in istituzioni in cui la conoscenza è condivisa tramite modalità che riproducono il colonialismo e il dominio, è stato elettrizzante immaginare che la visione della giustizia e della democrazia al cuore del movimento per i diritti civili sarebbe stata realizzata nell'accademia. Finalmente esisteva la possibilità di una comunità di apprendimento, un luogo in cui fosse possibile valorizzare la differenza, in cui alla fine avremmo capito, accettato e affermato che i nostri modi di conoscere si fondano nella storia e nelle relazioni di potere. Finalmente avremmo superato la negazione accademica collettiva, e avremmo riconosciuto che l'educazione che molti di noi avevano ricevuto, e che stavano a loro volta impartendo, non era e non è mai politicamente neutra. Sebbene fosse evidente che il cambiamento non sarebbe stato immediato, avevamo l'incrollabile speranza che il processo che avevamo messo in moto avrebbe portato alla realizzazione del sogno dell'educazione come pratica della libertà.

Molti colleghi erano inizialmente riluttanti a partecipare a questo cambiamento, e molte persone hanno scoperto di dover affrontare i limiti della propria formazione e conoscenza, nonché una possibile perdita di "autorità", nel tentativo di rispettare la "diversità culturale". In effetti, smascherare verità e preconcetti a lezione divenne spesso causa di caos e confusione. Veniva messa in dubbio la convinzione che l'aula debba sempre essere un luogo "sicuro" e pieno di armonia. Per molte persone fu difficile accettare l'idea che il riconoscimento della differenza richiede anche la volontà di accogliere il cambiamento in classe, per consentire mutamenti nei rapporti tra gli studenti. Molte persone furono prese dal panico. Ciò a cui assistettero non fu la confortante idea di "melting pot" della diversità culturale, la coalizione arcobaleno in cui tutti erano uniti nella propria differenza con lo stesso sorriso rassicurante. Questa era la sostanza della fantasia colonizzante, una perversione della visione progressista della diversità culturale. Peter McLaren, criticando questo desiderio nell'intervista *Critical Multiculturalism and Democratic Schooling* (pubblicata sull'*International journal of Educational Reform*), afferma:

> La diversità che si costituisce come un insieme armonico di sfere di influenza culturale benevola è un modello conservatore e liberale di multiculturalismo, che va accantonato. Quando tentiamo di trasformare la cultura in uno spazio indisturbato fatto di armonia e accordo, in cui le relazioni sociali esistono all'interno di forme culturali fatte di sintonie ininterrotte, aderiamo a

una forma di amnesia sociale in cui dimentichiamo che ogni conoscenza è forgiata nelle storie che si svolgono nel campo degli antagonismi sociali.

A molti docenti mancavano le strategie per affrontare gli antagonismi in classe. Quando questa paura si unì al rifiuto di cambiare, che caratterizzava la posizione della vecchia guardia (prevalentemente bianca e maschile), si fece spazio un contraccolpo collettivo dai risultati opposti.

Improvvisamente, i docenti che avevano preso sul serio le questioni del multiculturalismo e della diversità culturale facevano marcia indietro, manifestavano dubbi, pronunciandosi in modo tale da ripristinare tradizioni faziose o rendere inefficaci i cambiamenti che avrebbero favorito la diversità nella rappresentazione e nelle prospettive all'interno delle facoltà e dei programmi. Unendo le forze con la vecchia guardia, docenti inizialmente aperti al cambiamento avallavano tattiche (quali ostracismo, svilimento e così via) utilizzate dai colleghi più anziani per dissuadere i nuovi membri della facoltà dall'apportare cambi di paradigma orientati al rinnovamento. In uno dei miei seminari dedicati a Toni Morrison, mentre facevamo un giro di interventi e di riflessioni critiche sulla lingua di Morrison, una studente bianca, bionda e alla moda, rivelò che uno dei suoi professori di Inglese, bianco e anziano (il cui nome rimase anonimo per volontà collettiva), le aveva confidato di essere veramente felice di aver incontrato una studente ancora interessata a studiare la letteratura, le parole, il linguaggio dei testi e "non quella roba che parla di razza e genere". Divertita dall'idea che si era fatto di lei, era infastidita dalla convinzione che i modi convenzionali di approcciarsi in modo critico a un romanzo non potessero coesistere con le nuove prospettive offerte nell'ambito di alcuni corsi.

Ho quindi raccontato alla classe la mia esperienza a una festa di Halloween. Un nuovo collega, maschio e bianco, con il quale stavo chiacchierando per la prima volta, mi fece una tirata alla semplice menzione del mio seminario su Toni Morrison, sottolineando che *Canto di Salomone* fosse una riscrittura debole di *Per chi suona la campana* di Hemingway. Studioso di Hemingway e genuinamente disgustato da Morrison, sembrava abbracciare l'idea comune che le scrittrici e pensatrici nere fossero le brutte copie dei "grandi" uomini bianchi. In quel momento, non volendo lanciarmi in un corso accelerato di "Colonialismo, Razzismo e Sessismo per principianti", ho optato per la strategia che mi è

stata insegnata da *Donne che amano troppo*, libro di autoaiuto e decostruzione del patriarcato istituzionalizzato. Ho detto semplicemente: "Oh!". In seguito, gli ho assicurato che avrei letto nuovamente *Per chi suona la campana*, per vedere se avrei tratto la medesima conclusione. Entrambi questi episodi, apparentemente banali, rivelano quanto sia radicata la paura che qualsiasi decentramento delle civiltà occidentali e del canone maschile bianco, rappresenti realmente un atto di genocidio culturale.

Alcune persone sono convinte che chi sostiene la diversità culturale voglia sostituire una dittatura del sapere con un'altra, passando da un modo di pensare tradizionale a un altro. Questa è, forse, la falsa percezione più sbagliata della diversità culturale. Anche se tra noi esistono persone eccessivamente zelanti che sperano di sostituire un insieme di dogmi con un altro, cambiandone semplicemente il contenuto, questa prospettiva non rappresenta accuratamente le idee progressiste del modo in cui l'impegno per la diversità culturale può trasformare costruttivamente l'accademia. In tutte le rivoluzioni culturali ci sono periodi di caos e confusione, momenti in cui vengono commessi gravi errori. Se temiamo gli errori, gli sbagli, criticandoci a vicenda e costantemente, non renderemo mai l'accademia un luogo culturalmente diversificato, in cui le studiose, gli studiosi e i programmi formativi sappiano affrontare ogni dimensione di quella differenza.

Quando si manifestano le forze reazionarie, si riducono i bilanci e i posti di lavoro scarseggiano, i pochi interventi progressisti messi in atto per cambiare l'accademia e creare un clima accogliente nei confronti della diversità culturale corrono il pericolo di risultare indeboliti o di venire eliminati. Queste minacce non dovrebbero essere ignorate, né dovrebbe venire meno il nostro impegno collettivo per la diversità culturale, perché non abbiamo ancora ideato né attuato strategie perfette per ottenerla. Dobbiamo impegnarci intensamente per creare un'accademia culturalmente diversificata e, imparando dagli altri movimenti per il cambiamento sociale, dai diritti civili e dagli sforzi di liberazione femminista, dobbiamo accettare la natura prolungata della nostra lotta, ed essere disposti a essere pazienti e vigili. Impegnarci nel lavoro di trasformazione dell'accademia, per farla diventare un luogo in cui la diversità culturale informa ogni aspetto del nostro apprendimento,

significa abbracciare la lotta e il sacrificio. Non possiamo farci scoraggiare facilmente, né disperare di fronte al conflitto. Dobbiamo affermare la nostra solidarietà attraverso l'adesione collettiva a uno spirito di apertura intellettuale che celebri la diversità, accolga il dissenso e si rallegri della dedizione alla verità.

Traendo forza dalla vita e dall'opera di Martin Luther King Jr., mi viene spesso in mente la profonda lotta interiore che visse quando si sentì chiamato dalle sue convinzioni religiose a opporsi alla guerra in Vietnam. Temendo di alienarsi le simpatie dei sostenitori borghesi conservatori e della chiesa nera, King meditò su un passo dei Romani, capitolo 12, versetto 2, che gli rammentava la necessità del dissenso, della sfida e del cambiamento: "Non conformatevi alla mentalità di questo secolo, ma trasformatevi rinnovando la vostra mente". Tutti noi che facciamo parte dell'accademia e del mondo della cultura in generale, siamo chiamati a rinnovarci interiormente se vogliamo trasformare le istituzioni educative – e la società – così che il modo in cui viviamo, insegniamo e lavoriamo possa riflettere la nostra gioia per la diversità culturale, la nostra passione per la giustizia e il nostro amore per la libertà.

Capitolo terzo

Promuovere il cambiamento

Insegnare in un mondo multiculturale

Nonostante l'attenzione contemporanea della società al multiculturalismo, in particolare nell'ambito dell'istruzione, la discussione pratica su come trasformare la gestione della classe in modo che l'esperienza di apprendimento risulti inclusiva non viene ancora affrontata come dovrebbe. Se lo sforzo di rispettare e onorare la realtà sociale e le esperienze dei gruppi non bianchi in questa società deve riflettersi nel processo pedagogico, allora in quanto insegnanti – a tutti i livelli, dalle elementari all'università – dobbiamo riconoscere che i nostri stili di insegnamento devono cambiare. Ammettiamolo: la maggior parte di noi è stata educata in contesti in cui gli stili di insegnamento riflettevano la nozione di una singola norma di pensiero ed esperienza, che ci hanno incoraggiato a ritenere universale. Questo vale tanto per gli insegnanti non bianchi, quanto per gli insegnanti bianchi. Molti di noi hanno imparato a insegnare emulando questo modello. Di conseguenza, molti docenti sono infastiditi dalle implicazioni politiche dell'educazione multiculturale, perché temono di perdere il controllo se non esiste un modo univoco di affrontare una materia in aula, ma solo modalità e riferimenti multipli.

Gli educatori devono riconoscere che qualsiasi sforzo per trasformare le istituzioni (tale da riflettere un punto di vista multiculturale) deve prendere in considerazione la paura degli insegnanti, che si manifesta quando viene chiesto loro di cambiare i propri paradigmi. Devono essere istituiti centri di formazione in cui gli insegnanti abbiano l'opportunità di esprimere le proprie preoccupazioni, e allo stesso tempo imparino a creare nuove modalità di affrontare corsi e programmi multiculturali. La prima volta che mi trovai all'Oberlin College, mi sentii turbata dalla mancanza di comprensione dell'aula multiculturale espressa dalla maggior parte dei docenti. Chandra Mohanty, mia collega di *Women's Studies*, condivideva le stesse preoccupazioni. Sebbene fossimo entrambe senza borsa, la nostra forte convinzione che il campus di Oberlin non stesse

affrontando del tutto la questione del cambiamento dei programmi e delle pratiche di insegnamento in una direzione progressista e inclusiva, ci portò a riflettere su come saremmo potute intervenire in questo processo. La stragrande maggioranza dei professori di Oberlin, per lo più bianchi, erano fondamentalmente ben intenzionati, preoccupati della qualità dell'istruzione che gli studenti ricevevano nel nostro campus e probabilmente avrebbero sostenuto qualsiasi sforzo a favore di un'educazione alla coscienza critica. Decidemmo di organizzare una serie di seminari sulla pedagogia trasformativa, aperti a tutti i docenti. Inizialmente avevamo invitato anche gli studenti, ma capimmo ben presto che la loro presenza inibiva un confronto onesto. La prima sera, ad esempio, diversi professori bianchi fecero commenti che potevano essere considerati orribilmente razzisti, e gli studenti lasciarono il gruppo e raccontarono a tutti ciò che era stato detto. Poiché il nostro intento era educare alla coscienza critica, non volevamo che il seminario diventasse uno spazio in cui sentirsi attaccati o vedere infangata la propria reputazione di insegnanti. Volevamo, invece, che fosse uno spazio di confronto costruttivo e di indagine critica. Per garantire che ciò potesse accadere, scegliemmo di escludere gli studenti.

Alla prima riunione, io e Chandra (la cui formazione è nel campo educativo) affrontammo gli aspetti che influenzavano le nostre pratiche pedagogiche. Sottolineai l'impatto del lavoro di Freire sul mio pensiero. Dal momento che la mia formazione ha avuto luogo nelle scuole segregate, spiegai la differenza tra un'esperienza di apprendimento in cui ci si sente riconosciuti come importanti e significativi e quella successiva alla desegregazione, nella quale i giovani neri furono costretti a frequentare scuole in cui erano considerati oggetti e non soggetti. Molti dei docenti presenti alla prima riunione si mostrarono infastiditi dalla nostra discussione, che si fondava in maniera esplicita su punti di vista politici. Ancora una volta si rivelò necessario ricordare a tutti che l'educazione non è mai politicamente neutra. Nel sottolineare che il professore bianco del dipartimento di letteratura inglese che insegna solo le opere di "grandi uomini bianchi" sta prendendo una decisione politica, abbiamo dovuto costantemente tenere testa alla ferma volontà da parte dei presenti di negare il razzismo, il sessismo, l'eterosessismo, ecc., che informano come e cosa insegniamo. Divenne evidente a più riprese che

quasi tutti – in particolare la vecchia guardia – erano più infastiditi dall'evidenza del ruolo che le nostre prospettive politiche hanno nel plasmare la pedagogia, piuttosto che dalla propria accettazione passiva di modi di insegnare e apprendere che riflettono pregiudizi, in particolare da un punto di vista suprematista bianco.

Al fine di condividere i nostri sforzi volti al cambiamento, invitammo docenti delle università di tutto il paese a parlare, sia formalmente che informalmente, del tipo di lavoro che stavano portando avanti per trasformare l'insegnamento e l'apprendimento, in modo tale da realizzare un'educazione multiculturale. A questo scopo invitammo Cornel West, professore di religione e filosofia a Princeton, a tenere un discorso sul "decentramento della civiltà occidentale", nella speranza che la sua formazione molto tradizionale e la sua pratica progressista in qualità di studioso avrebbe infuso a tutti un senso di ottimismo riguardo alla nostra capacità di cambiare. Nella sessione informale, alcuni professori bianchi coraggiosamente espliciti dissero che potevano accettare la necessità di un cambiamento, ma erano incerti sulle implicazioni di quest'ultimo. Il che ci ha ricordato che è difficile per chiunque cambiare paradigma, e che l'ambiente deve consentire alle persone di esprimere le proprie paure, parlare di ciò che stanno facendo, di come lo stanno facendo e perché. Uno dei nostri incontri più utili si rivelò quello in cui domandammo a professori di diverse discipline (tra cui matematica e scienze) di spiegare, in modo informale, come avessero modificato il loro insegnamento a partire dal desiderio di essere più inclusivi. Ascoltare altri individui descrivere strategie concrete si rivelò un approccio utile a dissipare le paure. Allo stesso modo, fu fondamentale che i professori più tradizionalisti o conservatori, ma disposti a operare dei cambiamenti, parlassero di motivazioni e strategie.

Al termine degli incontri, Chandra e io provammo inizialmente un enorme senso di delusione. Non ci eravamo rese conto di quanto i membri della facoltà avessero bisogno di disimparare il razzismo, di approfondire la colonizzazione e la decolonizzazione, e di apprezzare appieno la necessità di un'esperienza di apprendimento democratica in campo umanistico. Troppo spesso abbiamo invece testimoniato la volontà di includere persone considerate "marginali" senza però la concomitante disponibilità ad accordare al loro lavoro lo stesso rispetto e considerazione

dato ad altri. Nell'ambito dei *Women's Studies*, ad esempio, le docenti si dedicavano alle donne di colore quasi sempre alla fine del semestre, o raggruppavano tutto ciò che riguardava la razza e la differenza nello stesso capitolo. Questo tipo di tokenismo non è trasformazione multiculturale, ma ci è familiare poiché è, in generale, la modalità più frequentemente messa in campo. Per fare un altro esempio, quando una docente di inglese bianca è desiderosa di includere un'opera di Toni Morrison nel programma del proprio corso, ma poi affronta il suo lavoro senza mai fare riferimento alla razza o all'etnia, cosa significa? Ho sentito alcune donne bianche "vantarsi" di come avessero mostrato agli studenti che gli scrittori neri sono "bravi" come il canone maschile bianco, senza mettere in evidenza la questione della razza. Chiaramente, una simile pedagogia non mette in discussione i pregiudizi stabiliti dai canoni convenzionali (se non da tutti i canoni), ed è, ancora una volta, una forma di tokenismo.

La riluttanza ad approcciare l'insegnamento da un punto di vista che includa la consapevolezza delle questioni relative a razza, sesso e classe è spesso radicata nella paura che le aule diventino ingestibili, che le emozioni e le passioni non possano essere controllate. In una certa misura, sappiamo tutti che ogni volta che affrontiamo in classe materie che appassionano gli studenti, esiste sempre la possibilità di un confronto, un'espressione di idee particolarmente forte o persino un conflitto. In gran parte dei miei scritti sulla pedagogia, in particolare nei contesti di classi caratterizzate da grande diversità, ho parlato della necessità di esaminare criticamente il modo in cui noi insegnanti concepiamo lo spazio dell'apprendimento. Molti professori mi hanno trasmesso la sensazione che l'aula dovrebbe essere un luogo "sicuro", che di solito si traduce nel professore che tiene le proprie lezioni a un gruppo di studenti tranquilli, che rispondono solo quando vengono interpellati. L'esperienza dei docenti che educano alla coscienza critica indica che molti studenti, in particolare gli studenti di colore, possono non sentirsi affatto "sicuri" in quello che sembra essere un ambiente neutro. È l'assenza del senso di sicurezza che spesso induce al silenzio prolungato o alla mancanza di coinvolgimento degli studenti.

Uno degli obiettivi centrali della pedagogia trasformativa è quello di rendere l'aula un ambiente democratico in cui tutti sentono la responsabilità di contribuire. Nel corso della mia carriera di insegnante, i

professori bianchi hanno spesso espresso la propria preoccupazione per gli studenti non bianchi che non parlano. Di fronte a classi sempre più eterogenee, gli insegnanti devono sovente affrontare la questione della riproduzione delle politiche di dominio in ambito educativo. Ad esempio, gli studenti maschi bianchi continuano a prendere maggiormente parola durante le lezioni. Alcune studenti bianche e gli studenti di colore hanno paura di essere giudicati intellettualmente inadeguati dai loro coetanei. Ho insegnato a studenti di colore brillanti, molti dei quali laureati, che sono riusciti, con incredibile abilità, a non parlare mai in classe. Alcuni ritengono di avere meno probabilità di subire un attacco, semplicemente non facendo valere la propria soggettività. Mi hanno riferito che molti professori non hanno mai mostrato alcun interesse ad ascoltare le loro voci. Accettare il decentramento dell'Occidente a livello globale e abbracciare il multiculturalismo obbliga gli educatori a focalizzare l'attenzione sulla questione della voce. Chi parla? Chi ascolta? Perché? Preoccuparsi che tutti gli studenti adempiano alla propria responsabilità di contribuire all'apprendimento in classe non è un approccio comune in quella che Freire ha definito "educazione depositaria", in cui gli studenti sono considerati semplicemente come consumatori passivi. Poiché la maggior parte dei professori insegnano a partire da questo punto di vista, è difficile creare una comunità di apprendimento capace di abbracciare pienamente il multiculturalismo, ma gli studenti sono molto più disposti degli insegnanti a rinunciare alla propria dipendenza dall'educazione depositaria, così come ad affrontare la sfida del multiculturalismo.

Il ruolo di insegnante nel contesto dell'aula mi ha permesso di sperimentare il potere della pedagogia trasformativa, radicata nel rispetto del multiculturalismo. Utilizzando una pedagogia critica basata sulla mia comprensione dell'insegnamento di Freire, entro in classe partendo dal presupposto che dobbiamo costruire una "comunità" per creare un clima di apertura e rigore intellettuale. Invece di concentrarmi sul senso di sicurezza, sono convinta che il sentimento di comunità stimoli la sensazione di un impegno condiviso e di un bene comune che ci lega. Ciò che tutti condividiamo idealmente è il desiderio di apprendere: ricevere attivamente quella conoscenza capace di migliorare il nostro sviluppo intellettuale e la nostra capacità di vivere più pienamente nel mondo. La mia esperienza mi ha insegnato che un buon modo di costruire la

comunità in classe è riconoscere il valore di ogni singola voce. Nelle mie lezioni, gli studenti tengono diari e spesso scrivono testi che si leggono l'un l'altro, e ciò accade almeno una volta durante il corso, indipendentemente dalla dimensione della classe. La maggior parte delle classi alle quali insegno non sono piccole. Vanno da trenta a sessanta studenti e, a volte, ho insegnato a più di cento persone. Ascoltare il suono di voci diverse, ascoltarsi l'un l'altro, è un esercizio di riconoscimento. Assicura, inoltre, che nessuno studente rimanga invisibile in classe. Alcuni studenti detestano di dover dare un contributo verbale, perciò ho dovuto chiarire fin dall'inizio che questo è un requisito essenziale nelle mie lezioni. Anche quando la voce di uno studente presente non può essere ascoltata a parole, attraverso la lingua dei segni farà sentire la propria presenza, anche se non siamo in grado di leggere i segni.

Quando sono entrata per la prima volta in un ambiente multiculturale e multietnico, non ero preparata. Non sapevo come affrontare efficacemente tanta "differenza". Nonostante la mia politica progressista e il mio profondo impegno nel movimento femminista, non ero mai stata costretta a lavorare in un ambiente veramente eterogeneo e non avevo le competenze necessarie. Questo è il caso della maggior parte degli educatori. Per molti educatori statunitensi è difficile figurarsi la composizione della classe quando si trovano di fronte ai dati demografici che indicano che la "bianchezza" potrebbe smettere di essere la norma etnica nelle classi. Gli educatori sono scarsamente preparati ad affrontare realmente la diversità, ed è il motivo per cui così tanti fra noi si aggrappano ostinatamente ai vecchi schemi. Nello sforzo di creare strategie di insegnamento capaci di dare spazio all'apprendimento multiculturale, ho ritenuto necessario riconoscere ciò che in altri scritti pedagogici ho chiamato "codici culturali" differenti. Per insegnare efficacemente a un corpo studentesco diversificato, devo imparare questi codici. E gli studenti devono fare lo stesso. Questo atto è di per sé capace di trasformare l'aula. La condivisione di idee e informazioni non progredisce rapidamente come accade in contesti più omogenei. Nel contesto multiculturale, professori e studenti devono imparare ad accettare modi di conoscere differenti e nuove epistemologie.

Così come può essere difficile per i professori cambiare i propri paradigmi, è altrettanto difficile per gli studenti. Sono convinta da sempre

che gli studenti debbano imparare divertendosi, eppure ho capito che la classe eterogenea, in cui la filosofia dell'insegnamento è radicata nella pedagogia critica e (nel mio caso) nella pedagogia critica femminista, sperimenta una tensione maggiore. La presenza di tensione – e talvolta persino di conflitto – spesso ha significato che gli studenti non amavano le mie lezioni o non apprezzavano me, la loro insegnante, come segretamente avrei sperato. Insegnare una disciplina tradizionale dal punto di vista della pedagogia critica significa scontrarsi spesso con studenti che esprimono lamentele del tipo: "Pensavo si trattasse di un corso di inglese, perché parliamo così tanto di femminismo?" (Oppure, potrebbero dire, "di razza" o "di classe"). Nell'aula trasformata spesso è ancor più fondamentale spiegare la filosofia, la strategia, l'intento rispetto al contesto dominato dalla "norma". Nel corso degli anni, molti degli studenti che si lamentavano all'infinito durante le lezioni mi hanno contattato successivamente per dirmi quanto quell'esperienza avesse significato per loro, quanto avessero imparato. Come docente, ho dovuto rinunciare al bisogno della conferma istantanea del successo del mio insegnamento (anche se qualche ricompensa subitanea l'ho avuta) e accettare l'incapacità degli studenti di apprezzare immediatamente il valore di un certo punto di vista o processo. L'aspetto eccitante della creazione di una comunità di studenti che rispetta le singole voci è il riscontro decisamente maggiore, perché gli studenti si sentono liberi di parlare e di rispondere. E, sì, spesso questo riscontro è fondamentale. Per la mia crescita come insegnante, prendere le distanze dalla necessità di una conferma immediata è stato cruciale. Ho imparato a rispettare la sfida posta dai paradigmi mutevoli o dalla condivisione inedita di conoscenze; ci vuole tempo perché gli studenti vivano questa sfida come positiva.

Gli studenti mi hanno anche insegnato che in questi nuovi contesti di apprendimento è necessario praticare la compassione. Non ho mai dimenticato il giorno in cui uno studente è entrato in classe e mi ha detto: "Seguiamo il suo corso. Impariamo a guardare il mondo da un punto di vista critico, che prende in considerazione razza, sesso e classe. E non riusciamo più a goderci la vita". Scrutando la classe, indipendentemente da razza, preferenze sessuali ed etnia, ho visto molti studenti annuire con la testa. E per la prima volta ho compreso che rinunciare ai vecchi modi di pensare e di conoscere, così come apprendere nuovi approcci può

implicare, e di solito implica, un certo grado di sofferenza. Rispetto quel dolore. E ora quando insegno lo riconosco, vale a dire, insegno a cambiare paradigmi e parlo del disagio che ciò può causare. Agli studenti bianchi che imparano a pensare in modo più critico alle questioni relative a razza e razzismo, può capitare di tornare a casa per le vacanze e vedere improvvisamente i propri genitori sotto una luce diversa. Ne riconoscono il pensiero reazionario, il razzismo e così via, e può ferirli scoprire che nuovi modi di conoscere possano creare alienazione dove non ce n'era. Spesso, quando gli studenti tornano dalle vacanze, chiedo loro di condividere con noi in che modo ciò che hanno scoperto e su cui hanno riflettuto in classe abbia influito sulla loro esperienza all'esterno. Questa pratica offre loro l'opportunità di rendersi conto che le esperienze difficili sono molto comuni, e di integrare teoria e pratica, modi di conoscere e abitudini consolidate. Ci interroghiamo sulle abitudini consolidate così come sulle idee, e attraverso questo processo costruiamo una comunità.

Nonostante l'attenzione alla diversità e i nostri desideri di inclusività, molti professori insegnano ancora in aule prevalentemente bianche, e spesso in questi contesti prevale uno spirito di tokenismo. Questo è il motivo per cui è tanto cruciale che la "bianchezza" sia studiata, compresa, discussa – in modo che tutti imparino che l'affermazione del multiculturalismo e una prospettiva inclusiva e imparziale possono e devono essere presenti indipendentemente dalla presenza di persone di colore. Trasformare queste classi è una sfida tanto grande quanto imparare a insegnare bene nel contesto della diversità. Spesso, se c'è una sola persona di colore in classe, viene oggettivata dagli altri e costretta ad assumere il ruolo di "informante nativo". Ad esempio, viene letto un romanzo di un autore coreano americano, e gli studenti bianchi si rivolgono all'unico studente di origini coreane per farsi spiegare ciò che non capiscono. Ciò pone una responsabilità ingiusta sulle spalle di quello studente. Il docente interviene in questo processo chiarendo fin dall'inizio che l'esperienza non rende esperta una persona, e forse anche spiegando cosa significa far assumere a una persona il ruolo di "informante nativo". Va detto che i professori non possono intervenire in tal senso se anche loro considerano gli studenti come "informanti nativi". Spesso, si sono presentati nel mio ufficio studenti che lamentavano la mancanza di inclusione nel corso di un altro docente. Ad esempio, un corso sul

pensiero sociale e politico negli Stati Uniti non includeva alcuna opera scritta da donne. Quando gli studenti lamentano con l'insegnante questa mancanza di inclusione, sovente viene loro chiesto di fornire suggerimenti sul materiale da utilizzare. Ciò comporta un onere ingiusto per lo studente, e dà l'impressione che sia importante affrontare il pregiudizio solo se qualcuno se ne lamenta. Sempre più spesso gli studenti desiderano un'educazione democratica e imparziale nel campo umanistico, e quindi protestano.

Il multiculturalismo costringe gli educatori a riconoscere gli stretti confini che hanno modellato il modo in cui la conoscenza viene condivisa in classe, e ci obbliga tutti a riconoscere la nostra complicità nell'accettare e perpetuare pregiudizi di ogni tipo. Gli studenti sono desiderosi di superare gli ostacoli che li separano dalla conoscenza, e sono disposti ad arrendersi alla meraviglia di reimparare e apprendere modi di conoscere che vanno controcorrente. Quando noi, in quanto educatori, permettiamo alla nostra pedagogia di essere radicalmente trasformata dal riconoscimento di un mondo multiculturale, possiamo offrire agli studenti l'educazione che desiderano e che meritano. Possiamo insegnare in modi che trasformano le coscienze, realizzando un clima di libera espressione che è l'essenza di un'educazione alle scienze umanistiche veramente libertaria.

Capitolo quarto
Paulo Freire

Un dialogo scherzoso tra me e me: Gloria Watkins intervista bell hooks, il mio io letterario. Ho deciso di parlare di Paulo e del suo lavoro in questo modo poiché mi consente un'intimità – una familiarità – che non mi pare possibile ottenere in forma di saggio. E in questo modo ho trovato il modo di condividere la dolcezza, la solidarietà di cui parlo.

Watkins: Leggendo i tuoi libri *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*, *Feminist Theory: From Margin to Center* e *Talking Back*, è evidente che la tua crescita in quanto pensatrice critica è stata fortemente influenzata dall'opera di Paulo Freire. Puoi spiegare perché il suo lavoro ha segnato la tua vita così profondamente?

hooks: Anni prima di incontrare Paulo Freire, avevo imparato molto dal suo lavoro, ad esempio nuovi modi di pensare alla realtà sociale davvero liberatori. Spesso quando gli studenti universitari e i professori leggono Freire, si avvicinano al suo lavoro da un punto di vista voyeuristico, per cui considerano il suo lavoro da due punti di vista, la posizione soggettiva di Freire come educatore (a cui sono spesso più interessati rispetto alle idee che esprime) e i gruppi oppressi ed emarginati di cui parla. In relazione a queste due posizioni soggettive, si posizionano come osservatori esterni. Quando ho scoperto il lavoro di Freire, in un momento della mia vita in cui stavo cominciando a mettere profondamente in discussione la politica del dominio e l'impatto di razzismo, sessismo, sfruttamento di classe e colonizzazione domestica negli Stati Uniti, mi sono profondamente identificata con i contadini emarginati di cui parla, o con i miei fratelli e sorelle neri, i miei compagni della Guinea-Bissau. Ero partita dalla mia esperienza di donna nera delle campagne del Sud e ora ero all'università; avevo vissuto la lotta per la desegregazione razziale e mi sentivo ancora in lotta, ma priva di un linguaggio politico per articolare quel processo. Il lavoro intellettuale di Paulo mi ha dato una voce. Mi ha fatto riflettere profondamente sul processo di costruzione di un'identità resistente. Questa frase di Freire è

diventata per me un mantra rivoluzionario: "Non possiamo iniziare la lotta come oggetti e diventare soggetti in un secondo tempo". È davvero difficile trovare le parole adeguate a spiegare come questa affermazione fosse per me una porta chiusa a chiave, e per dare conto della mia lotta interiore per trovare la chiave, che mi ha impegnato in un processo di pensiero critico trasformativo. Questa esperienza ha posto Freire, nella mia mente e nel mio cuore, nel ruolo dell'insegnante stimolante, il cui lavoro ha facilitato la mia lotta contro il processo di colonizzazione – la mentalità colonizzante.

GW: Nel tuo lavoro è evidente una costante preoccupazione per il processo di decolonizzazione, in particolare per quanto riguarda le persone afroamericane che vivono immerse nella cultura suprematista bianca degli Stati Uniti. Vedi un legame tra il processo di decolonizzazione e l'attenzione di Freire alla "coscientizzazione"?

bh: Assolutamente sì, poiché le forze colonizzanti sono così potenti all'interno del patriarcato capitalista e suprematista bianco che i neri devono rinnovare costantemente l'impegno volto a un processo politico decolonizzante che dovrebbe essere considerato fondamentale per la nostra vita, e non lo è. Il lavoro di Freire, nella sua comprensione globale delle lotte di liberazione, insiste sempre sul fatto che questa è la fase iniziale e fondamentale della trasformazione, quel momento storico in cui si inizia a pensare in modo critico al sé e all'identità in relazione al proprio posizionamento politico. Questa è un'altra delle proposte di Freire – e delle mie proposte – spesso fraintesa dalle lettrici e dai lettori americani. Sovente mi viene fatto presente che sembro suggerire che sia sufficiente che le persone cambino il loro modo di pensare. Anche l'uso della parola "sufficiente" rivela l'atteggiamento con il quale mi fanno questa domanda. Suona condiscendente e non trasmette alcuna comprensione sincera di come modificare il proprio atteggiamento possa essere significativo per le persone colonizzate e oppresse (cambiare atteggiamento non è il punto di arrivo di alcun processo trasformativo). Freire ha dovuto continuamente sottolineare di non aver mai parlato della coscientizzazione come un fine in sé, ma come un processo sempre collegato a prassi significative. Freire articola questo concetto in molti modi diversi. Ad esempio, quando parla della necessità di valutare se la pratica è coerente con ciò che sappiamo a livello di coscienza:

> Ciò significa, e voglio sottolinearlo, che gli esseri umani non possono mutare le situazioni concrete e le condizioni in cui si trovano, solo grazie alla coscienza o alle intenzioni, per quanto buone possano essere. La possibilità di trascendere i limiti ristretti di una cella di un metro e mezzo per sessanta centimetri – quella in cui mi trovavo chiuso dopo il colpo di stato dell'aprile 1964 – non erano sufficienti per cambiare la mia condizione di prigioniero. Ero comunque nella cella, privato della libertà, anche se potevo immaginare il mondo esterno. D'altra parte, le pratiche non sono azioni fini a sé stesse, senza intenzione o finalità, ma azioni e riflessioni. Gli umani, uomini e donne, sono storicamente costituiti dalle proprie pratiche, e nell'ambito di tale processo hanno imparato a trasformare il mondo, a dargli un significato.

Sono convinta che tanti movimenti politici progressisti non riescano ad avere un impatto duraturo negli Stati Uniti proprio perché le "pratiche" non vengono comprese appieno. Antonio Faundez in *Learning to Question* afferma che

> una delle cose che abbiamo imparato in Cile riflettendo sulla vita quotidiana è che le dichiarazioni politiche, religiose o morali quando restano astrazioni non assumono alcuna valenza concreta negli atti degli individui, e questa idea mi ha influenzato profondamente. Eravamo rivoluzionari e rivoluzionarie solo in teoria, non nella nostra vita quotidiana. Nelle nostre vite individuali dobbiamo mettere in pratica quotidianamente ciò in cui crediamo.

Mi stupisco ogni volta che le persone progressiste considerano alla stregua di un'ingenua posizione morale l'idea che la vita debba essere coerente con la propria posizione politica.

GW: Molte lettrici e lettori di Freire ritengono che il linguaggio sessista che caratterizza il suo lavoro, e che rimase tale anche dopo l'avvento del movimento femminista contemporaneo e della critica femminista, costituisca un esempio negativo. Quando hai letto Freire, qual è stata la tua reazione al sessismo nel suo linguaggio?

bh: Ogni volta che ho letto Freire sono stata consapevole non solo del sessismo del suo linguaggio ma anche del modo in cui lui (e molti altri leader politici, intellettuali, pensatori critici progressisti del Terzo mondo, ad esempio Fanon, Memmi, ecc.) costruisce un paradigma fallocentrico di liberazione, in cui la libertà e l'esperienza della virilità patriarcale sono sempre collegate, come fossero la stessa cosa. Per me ciò ha rappresentato costantemente una fonte di angoscia, poiché evidenzia una zona d'ombra nella visione di uomini che hanno, d'altra parte, un'acuta capacità di analisi. Eppure, non voglio che la critica a questa zona d'ombra offuschi la capacità di chiunque (in particolare delle femministe) di imparare da tali intuizioni. Questo è il motivo per cui è difficile, per me, parlare del sessismo nell'opera di Freire; trovare un linguaggio capace di esprimere

tale critica e, allo stesso tempo, riconoscere tutto ciò che è apprezzabile e rispettabile nella sua opera. Ho l'impressione che l'opposizione binaria tanto radicata nel pensiero e nel linguaggio occidentali, renda quasi impossibile formulare una risposta complessa. Il sessismo di Freire è evidente nel linguaggio delle sue prime opere, eppure molti dei suoi scritti restano liberatori. Non è necessario scusarsi per il sessismo. Il modello di pedagogia critica di Freire stimola la messa in questione critica di questo difetto del suo lavoro. Ma porsi domande critiche non significa affossarne l'opera.

GW: Quindi non vedi alcuna contraddizione tra la considerazione che hai del lavoro di Freire e il tuo impegno intellettuale femminista?

bh: È il pensiero femminista che mi consente di criticare costruttivamente il lavoro di Freire (critica che si è rivelata necessaria alla me giovane lettrice della sua opera, per non assorbire la visione del mondo così com'era presentata) e tuttavia sotto molti altri punti di vista il modo in cui mi avvicino al suo lavoro mi permette di sperimentarne il valore, di sentirmi toccata nel profondo del mio essere. Quando mi capita di parlarne con accademiche femministe (di solito bianche) convinte di dover respingere o svalutare il lavoro di Freire a causa del sessismo, vedo chiaramente che le nostre diverse reazioni sono modellate dal punto di vista da cui partiamo nel considerare la sua opera. Sono giunta a Freire assetata di conoscenza, morivo letteralmente di sete (quella sete che può provare solo il soggetto colonizzato, emarginato, che non sa ancora come eludere il controllo dello *status quo*; l'oppresso che brama il cambiamento, che è bisognoso, che ha sete), e ho trovato nel suo lavoro (e in quello di Malcolm X, Fanon, ecc.) un modo per placare quella sete. Un lavoro in grado di facilitare la liberazione di sé è un dono così inestimabile che non importa se è imperfetto. Lo si può considerare come acqua sporca. Quando hai sete, non sei così orgogliosa da separare lo sporco dall'acqua. Per me, questa esperienza corrisponde al modo in cui gli individui privilegiati usano l'acqua nel contesto del Primo Mondo. Quando hai il privilegio di vivere in uno dei paesi più ricchi del mondo, puoi sprecare le risorse. E puoi giustificare in particolare il modo in cui disponi di qualcosa che ritieni impuro. Molte persone in questo paese usano l'acqua così: acquistano acqua in bottiglia perché ritengono che l'acqua del rubinetto sia sporca; e, naturalmente, acquistarla è un lusso. Anche la

nostra possibilità di considerare l'acqua che esce dal rubinetto come impura è influenzata dalla prospettiva imperialista del consumatore. È una manifestazione di lusso, non solo una reazione alla condizione dell'acqua. Se consideriamo l'abitudine di bere l'acqua del rubinetto da una prospettiva globale, dovremmo parlarne in modo diverso, ovvero considerare cosa deve fare la stragrande maggioranza delle persone assetate del mondo per ottenere l'acqua. Il lavoro di Paulo è stato per me come acqua viva.

GW: In che misura ritieni che la tua esperienza come afroamericana ti abbia permesso di relazionarti con il lavoro di Freire?

bh: Come ho già sottolineato, essendo cresciuta in una zona rurale nel Sud agricolo tra persone nere che lavoravano la terra, mi sentivo intimamente legata alla riflessione sulla vita contadina nell'opera di Freire e al suo rapporto con l'alfabetizzazione. Non esistono libri di storia che raccontino davvero quanto fosse difficile la vita quotidiana per la popolazione nera nel Sud segregato razzialmente, dal momento che tante persone non leggevano e dipendevano quasi sempre dai razzisti per farsi spiegare ogni cosa, per leggere e scrivere. Facevo parte di una generazione che stava imparando quelle abilità, con un'accessibilità all'istruzione del tutto nuova. L'enfasi sull'istruzione come strumento di liberazione, che le persone nere non si stancavano di sottolineare sia quando si trovavano in condizioni di schiavitù che durante la successiva ricostruzione, guidava le nostre vite. L'enfasi di Freire sull'educazione come pratica della libertà aveva un senso davvero immediato per me. Consapevole del bisogno di alfabetizzazione fin dall'infanzia, ho portato con me all'università il ricordo di aver letto e scritto per altre persone. Ho portato con me, nel sistema scolastico segregato, il ricordo di insegnanti nere che erano state educatrici critiche capaci di fornirci paradigmi liberatori. Questa prima esperienza di educazione libertaria alla Booker T. Washington e alla Crispus Attucks, le scuole nere dei miei anni di formazione, mi ha reso perennemente insoddisfatta dell'istruzione ricevuta in contesti prevalentemente bianchi. Ed erano proprio educatori come Freire a sostenere che le difficoltà che sperimentavo nei confronti dell'educazione depositaria, un'educazione che in nessun modo affrontava la mia realtà sociale, erano parte di una critica importante. Tornando all'argomento femminismo e sessismo – e facendo riferimento alla mia esperienza di

persona nera proveniente da un contesto rurale – mi sono sentita inclusa nella *Pedagogia degli Oppressi*, uno dei primi libri di Freire che ho letto, in una maniera mai sperimentata prima, nemmeno nei primi libri femministi che ho letto, come *La Mistica della Femminilità* e *Born Female*. Negli Stati Uniti non si discute abbastanza del modo in cui la classe influenza il nostro sguardo sulla realtà. Dal momento che molti dei primi libri femministi riflettevano davvero un certo tipo di sensibilità borghese bianca, molte donne di colore non si sentirono profondamente coinvolte da queste opere; non perché non riconoscessimo le esperienze comuni condivise in quanto donne, ma perché tali elementi comuni erano mediati da profonde differenze nelle nostre realtà a causa delle differenze di razza e classe.

GW: Puoi parlarci del rapporto tra il lavoro di Freire e lo sviluppo del tuo lavoro come teorica femminista e critica sociale?

bh: A differenza delle pensatrici femministe che tracciano una separazione netta tra il lavoro della pedagogia femminista e il lavoro e il pensiero di Freire, per me queste due esperienze convergono. Sebbene profondamente impegnata nella pedagogia femminista, proprio come quando si tesse un arazzo, ho preso i fili del lavoro di Paulo e l'ho intrecciato con quella versione della pedagogia femminista che si incarna nel mio lavoro di scrittrice e insegnante. Ancora una volta, voglio sottolineare che l'intersezione tra il pensiero di Paulo e la pedagogia vissuta dei molti insegnanti neri della mia fanciullezza (la maggior parte dei quali erano donne), è stata parte della missione educativa liberatoria per prepararci a resistere efficacemente al razzismo e alla supremazia bianca, ed ha avuto un profondo impatto sulla mia riflessione sull'arte e sulla pratica dell'insegnamento. E sebbene queste donne nere non rivendicassero apertamente il femminismo (forse non conoscevano nemmeno questa parola) il fatto stesso che insistessero sull'eccellenza accademica e insegnassero il pensiero critico alle giovani donne nere era una pratica antisessista.

GW: Puoi essere più specifica in merito all'influenza di Freire sul tuo lavoro?

bh: Ho scritto *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism* quando ero studente (anche se è stato pubblicato molti anni dopo). Questo libro è stata la manifestazione concreta della mia lotta interiore nei confronti del

mutamento che porta dal sentirsi oggetto a soggetto: proprio la questione posta da Paulo. Ed è così facile per chiunque – ora che molte, se non la maggior parte, delle studiose femministe sono disposte a riconoscere l'impatto della razza e della classe nel modellare l'identità femminile – dimenticare che, inizialmente, il movimento femminista non era un luogo accogliente nei confronti della lotta radicale delle donne nere, un luogo in cui teorizzare la propria soggettività. Il lavoro di Freire (e quello di molti altri insegnanti) ha affermato il mio diritto a definire la realtà in quanto soggetto resistente. I suoi scritti mi hanno dato modo di collocare la politica del razzismo negli Stati Uniti in un contesto globale, nel quale ho potuto collegare il mio destino a quello dei neri colonizzati che lottano ovunque per decolonizzare e trasformare la società. Il riconoscimento della posizione soggettiva delle persone più emarginate e che subiscono maggiormente le forze oppressive è sempre presente nel lavoro di Paulo, (anche se non sempre riconosce le realtà specifiche di oppressione e sfruttamento legate alle questioni di genere), molto più che nel lavoro di tante pensatrici femministe borghesi e bianche. Questo punto di vista soddisfaceva il mio desiderio di partire dalla prospettiva vissuta delle donne nere povere anche nel mio lavoro. Solo negli ultimi anni ha preso forma, negli Stati Uniti, un *corpus* di studi che non guarda alla vita delle persone nere attraverso la lente borghese; studi genuinamente radicali che suggeriscono che l'esperienza delle persone nere, in particolare delle donne nere, può dirci più sull'esperienza delle donne in generale di quanto possa fare un'analisi orientata, prima di tutto e sempre, verso quelle donne che occupano una posizione privilegiata. Uno dei motivi per cui il libro di Paulo, *Pedagogia in Cammino*, è stato importante per il mio lavoro è che costituisce un esempio cruciale di come un pensatore critico privilegiato può approcciare la condivisione di conoscenze e risorse con coloro che ne hanno bisogno. Ecco Paulo in uno di quei momenti profondi:

> Aiuto autentico significa che tutte le persone coinvolte si aiutano reciprocamente, crescendo insieme nello sforzo comune di comprendere la realtà che cercano di trasformare. Solo attraverso tale pratica – in cui coloro che aiutano e coloro che vengono aiutati si aiutano a vicenda contemporaneamente – l'atto di aiutare si libera dalla distorsione in cui chi aiuta domina chi viene aiutato.

Nella società americana, in cui l'intellettuale – e in particolare l'intellettuale nero – ha spesso assimilato e tradito le preoccupazioni rivoluzionarie per mantenere il potere di classe, è fondamentale e necessario che gli intellettuali neri ribelli possiedano un'etica della lotta capace di influenzare la propria relazione con quelle persone nere che non hanno avuto accesso a modalità di conoscenza condivise in luoghi privilegiati.

GW: Vorresti commentare la disponibilità di Freire a essere criticato, specialmente dalle pensatrici femministe?

bh: Gran parte del lavoro di Paulo è animato da uno spirito generoso, una sorta di apertura mentale che spesso manca nelle arene intellettuali e accademiche della società americana, e gli ambienti femministi non fanno eccezione. Certo, Paulo sembra diventare più aperto con l'età. Anch'io invecchiando mi sento maggiormente coinvolta in una pratica di apertura mentale, nella volontà di affrontare le critiche, e penso che l'intensità con cui sperimentiamo il crescente fascismo nel mondo, anche nelle cosiddette cerchie "liberali", ci ricorda che le nostre vite, il nostro lavoro, devono essere di esempio. Nel lavoro di Freire degli ultimi anni sono presenti molte risposte alle critiche fatte alla sua scrittura, ad esempio il bellissimo scambio critico tra lui e Antonio Faundez in *Learning to Question* sulla questione del linguaggio, sul lavoro di Paulo in Guinea-Bissau. Questo esempio mi è di insegnamento, la sua disponibilità a discutere in modo non difensivo sulla carta stampata, di nominare la mancanza di intuizione, i mutamenti del pensiero, le nuove riflessioni critiche.

GW: Com'è stato interagire personalmente con Paulo Freire?

bh: Il nostro incontro è stato incredibile; mi ha reso una studente devota e una compagna per la vita. Vorrei raccontare una storia. Alcuni anni fa, Paulo venne invitato all'Università di Santa Cruz, dove ero studente e insegnante. Venne per organizzare alcuni seminari con studenti e docenti del Terzo mondo e per tenere una conferenza pubblica. Nessuno mi aveva detto che sarebbe venuto, anche se molte persone sapevano quanto il suo lavoro significasse per me. Poi venni a sapere in qualche modo del suo arrivo, solo per sentirmi dire che non c'erano più posti per prendere parte al workshop. Protestai! E nel dialogo che seguì, mi dissero che non ero stata invitata ai vari incontri per paura che interrompessi la discussione di questioni importanti con le mie critiche femministe. Anche se, quando

qualcuno rinunciò all'ultimo minuto, mi venne permesso di partecipare, avevo l'animo pesante perché avvertivo chiaramente questo tentativo sessista di controllare la mia voce e di gestire l'incontro. E, ovviamente, vivevo una lotta interiore perché in effetti volevo porre delle domande a Paulo Freire sul sessismo nella sua opera. E così, per gentile concessione, mi presentai all'incontro. Immediatamente alcune persone mi diedero addosso svalutando l'importanza delle mie domande; Paulo intervenne, dicendo che erano domande cruciali, e rispose. In tutta sincerità, in quel preciso momento l'ho adorato, per aver esemplificato con le sue azioni i principi del suo lavoro. Se avesse cercato di mettere a tacere o sminuire una critica femminista, sarebbe stato del tutto diverso per me. E non era abbastanza che ammettesse il suo "sessismo", volevo sapere come non si fosse accorto che questo aspetto del suo lavoro precedente era cambiato, che lo aveva affrontato nei suoi scritti successivi. E poi disse di volersi sforzare maggiormente e in maniera pubblica di parlare e scrivere di questi temi – cosa che si è resa evidente nei suoi lavori successivi.

GW: Ti ha colpito maggiormente la sua presenza o il suo lavoro?

bh: Un altro mio grande insegnante (anche se non ci siamo mai incontrati) è il monaco buddista vietnamita Thích Nhất Hạnh. Egli afferma, in *The Raft Is Not the Shore*, che "le persone uniche portano con sé qualcosa di simile a un'atmosfera sacra, e quando le incontriamo percepiamo la pace, sentiamo l'amore, proviamo coraggio". Le sue parole definiscono in modo appropriato com'è stato per me essere alla presenza di Paulo. Trascorro ore da sola con lui, parlando, ascoltando musica, mangiando il gelato nel mio bar preferito. Scherzi a parte, Thích Nhất Hạnh insegna che alla presenza di un grande insegnante si manifesta un certo ambiente. E dice:

> Quando tu [l'insegnante] vieni a stare un'ora con noi, porti quell'ambiente con te… È come se portassi una candela nella stanza. La candela è lì; porti all'interno una sorta di aura luminosa. Quando sei al cospetto di chi è saggio e ti ci siedi vicino, ti senti leggera, in pace.

La lezione che ho appreso nel vedere Paulo incarnare la pratica descritta nella sua teoria è stata profonda. Mi è entrata dentro in un modo in cui la scrittura non potrà mai toccare una persona, e mi ha dato coraggio. Non è stato facile per me fare il lavoro che faccio ed essere parte dell'accademia (ultimamente penso che sia diventato quasi impossibile) ma la

testimonianza degli altri ci aiuta a perseverare. La presenza di Freire mi ha ispirato. Ho riconosciuto in lui un comportamento sessista, ma accolgo queste contraddizioni come parte del processo di apprendimento, parte di quegli aspetti che lottiamo per cambiare. E quella lotta spesso dura a lungo.

GW: Hai altro da dire sulla risposta di Freire alla critica femminista?

bh: Penso sia importante e significativo che, nonostante le durissime critiche femministe al suo lavoro, Paulo riconosca che deve avere un ruolo nei movimenti femministi. Lo afferma in *Learning to Question*:

> Se le donne sono indispensabili, devono però accettare il nostro contributo come uomini, così come chi lavora deve accettare il contributo degli intellettuali, perché partecipare alla trasformazione della società è un mio dovere e un mio diritto. Quindi, se le donne hanno la responsabilità principale nella loro lotta, devono sapere che la loro lotta appartiene anche a noi, cioè a quegli uomini che non accettano la posizione machista nel mondo. Lo stesso vale per il razzismo. Come uomo in apparenza bianco – poiché dico sempre che non sono del tutto sicuro della mia bianchezza – la questione è sapere se sono davvero radicalmente contrario al razzismo. Se lo sono, allora ho il dovere e il diritto di combattere con le persone nere contro il razzismo.

GW: Freire continua a influenzarti? Non lo nomini più costantemente nel tuo ultimo lavoro, come facevi nei tuoi primi libri.

bh: Forse non cito più Freire con insistenza, ma mi insegna ancora tante cose. Ho letto *Learning to Question* proprio quando iniziavo a impegnarmi nella riflessione critica sulle persone nere e sull'esilio, e l'esperienza dell'esilio nei suoi scritti mi ha aiutato moltissimo. Sono rimasta elettrizzata da quel libro. La qualità dei dialoghi in esso contenuti è il vero gesto d'amore di cui Paulo parla in altri lavori. Leggendo quel libro, ho deciso che sarebbe stato utile impegnarsi in un lavoro dialogico con il filosofo Cornel West. Abbiamo scritto quello che Paulo chiama "un libro parlante", *Breaking Bread*. Ovviamente un mio grande desiderio sarebbe scrivere un libro del genere con Paulo. E poi da qualche tempo sto lavorando a saggi sulla morte e sul morire, in particolare sui modi di morire afroamericani. Poi, quasi per caso, mentre cercavo un'epigrafe per questo lavoro, mi sono imbattuta in alcuni meravigliosi passaggi di Paulo che riecheggiano così intimamente la mia visione del mondo che è stato come se, per usare una vecchia frase del Sud, "La mia lingua parlasse dalla bocca del mio amico":

> Mi piace vivere, vivere intensamente la mia vita. Sono il tipo di persona che ama appassionatamente la vita. Certo un giorno morirò, ma ho l'impressione che quando ciò avverrà,

sarà intensamente come ho vissuto. Morirò sperimentando intensamente me stesso. Per questo motivo morirò con un immenso desiderio di vita, poiché è così che ho vissuto.

GW: Sì! Riesco a sentirti dire proprio quelle parole. Un ultimo commento?

bh: Solo che le parole non sono abbastanza per evocare tutto ciò che ho imparato da Paulo. Il nostro incontro ha avuto quella qualità di dolcezza che persiste, che dura per tutta la vita; anche se non parlerai mai più con quella persona, anche se non vedrai il suo volto, puoi sempre tornare nel tuo cuore a quel momento in cui eravate insieme per sentirti rinnovata. Questo è il senso di una profonda solidarietà.

Capitolo quinto

La teoria come pratica liberatoria

Sono giunta alla teoria attraverso la sofferenza: il dolore dentro di me era così intenso che non potevo più sopportarlo. Sono arrivata alla teoria disperata, bisognosa di comprendere – comprendere cosa stesse accadendo intorno a me e nel mio intimo. Più di ogni altra cosa, desideravo che il dolore sparisse. La teoria ha rappresentato per me un luogo di guarigione. L'ho scoperta da giovane, ancora una bimba. In *The Significance of Theory* Terry Eagleton afferma:

> I bambini sono i migliori teorici, dal momento che non sono ancora stati educati ad accettare le pratiche sociali abituali come "naturali", e quindi insistono nell'interrogare quelle pratiche attraverso domande imbarazzanti, di carattere generale ed essenziale, soppesandole con una strana meraviglia che noi adulti abbiamo da lungo tempo dimenticato. Dal momento che non considerano ancora inevitabili le nostre pratiche sociali, non vedono perché non potremmo fare le cose in modo diverso.

Ogni volta che, durante l'infanzia, ho tentato di convincere le persone intorno a me a cambiare il modo di comportarsi e a pensare al mondo in maniera differente, usando la teoria come mezzo per sfidare lo *status quo*, sono stata punita. Ricordo di aver cercato, in giovane età, di spiegare a mia mamma perché pensavo fosse altamente inappropriato per mio papà, un uomo che difficilmente mi rivolgeva la parola, avere il diritto di insegnarmi la disciplina punendomi a frustate. Insinuò che avevo perso la testa e avevo bisogno di punizioni più frequenti.

Provate a figurarvi questa giovane coppia nera, che sta lottando prima di tutto per realizzare la norma patriarcale (quella in cui la donna sta a casa, prendendosi cura della famiglia e dei bambini, mentre l'uomo lavora), anche se un'organizzazione del genere a livello economico significa vivere nell'indigenza per tutta la vita. Immaginate come deve essere stato per loro, che lavoravano duramente tutto il giorno lottando per mantenere una famiglia di sette figli, trovarsi di fronte una bambina vispa che li interrogava incessantemente, sfidando l'autorità maschile, ribellandosi contro la norma patriarcale che cercavano tenacemente di istituzionalizzare.

Deve essergli sembrato che un mostro fosse apparso in mezzo a loro nella forma e nel corpo di una bambina: una piccola figura demoniaca che minacciava di sovvertire e minare tutto ciò che stavano cercando di costruire. Non stupisce quindi che la loro risposta sia stata quella di reprimere, contenere, punire. Non c'è da meravigliarsi che la mamma mi dicesse, di tanto in tanto, esasperata e frustrata: "Non so dove ti ho trovato, ma vorrei tanto poterti restituire".

Immaginate dunque il mio dolore di bambina. Non mi sentivo veramente connessa a quelle persone strambe, a quella famiglia che non solo non comprendeva la mia visione del mondo, semplicemente non voleva ascoltarla. Da bambina, non sapevo da dove venissi. E quando non cercavo disperatamente di appartenere a questa comunità familiare che non sembrava mai accettarmi o volermi, tentavo ostinatamente di scoprire quale fosse la mia appartenenza. Cercavo con tutte le mie forze di tornare a casa. Quanto invidiavo Dorothy de *Il Mago di Oz*, che attraversa le sue peggiori paure e incubi solo per scoprire alla fine che "nessun posto è bello come casa mia". Vivendo l'infanzia senza questo senso di casa, ho trovato un porto franco nella "teoria", nel dare un senso a ciò che accadeva intorno a me. La teoria è diventata il punto di partenza dal quale poter immaginare futuri possibili, dove la vita poteva essere vissuta in modo diverso. Questa esperienza "vissuta" del pensiero critico, della riflessione e dell'analisi, è il luogo in cui mi sono sforzata di comprendere il dolore e farlo sparire. Fondamentalmente, da questa esperienza ho imparato che la teoria può essere un luogo di guarigione.

La psicoanalista Alice Miller racconta, nell'introduzione al libro *Prisoners of Childhood,* che la sua lotta personale per riprendersi dalle ferite dell'infanzia l'ha portata a ripensare e formulare in modo nuovo il pensiero sociale e critico imperante sul significato del dolore infantile e degli abusi sui minori. Nella sua vita adulta, grazie alla sua attività, ha vissuto la teoria come un luogo di guarigione. Significativamente, doveva immaginarsi nello spazio dell'infanzia, guardare alle cose nuovamente da quella prospettiva, ricordare "informazioni cruciali, risposte a domande rimaste irrisolte durante i suoi studi di filosofia e psicoanalisi". Quando la nostra esperienza vissuta della teoria critica è fondamentalmente legata a processi di autoguarigione e di liberazione collettiva, non esiste alcun divario tra teoria e pratica. In effetti, ciò che tale esperienza rende ancor

più evidente è il legame tra questi due aspetti – quel processo reciproco in cui una rende possibile l'altra.

La teoria non è intrinsecamente curativa, liberatoria o rivoluzionaria, assolve a questa funzione solo quando lo vogliamo, e orientiamo di conseguenza la nostra teoria verso questo scopo. Quando ero bambina, certamente non descrivevo i miei processi di pensiero e di critica come "teorizzazione". Eppure, come suggerito in *Feminist Theory*, conoscere un termine non dà vita a un processo o una pratica; ci si può dedicare alla teoria senza al contempo conoscere e possedere un termine, proprio come possiamo vivere e agire la resistenza femminista senza mai usare la parola "femminismo".

Spesso le persone che impiegano in maniera sciolta certi termini – come "teoria" o "femminismo" – non sono necessariamente attiviste, le cui abitudini di essere e vivere incarnano maggiormente l'azione, la teorizzazione o l'impegno nella lotta femminista. In effetti, l'atto privilegiato di nominare spesso offre a coloro che detengono il potere l'accesso a determinate modalità di comunicazione e consente loro di proiettare un'interpretazione, una definizione e una descrizione del loro lavoro e delle loro azioni, che può essere poco accurata, e oscurare ciò che realmente sta avvenendo. Il saggio di Katie King *Producing Sex, Theory, and Culture: Gay/Straight ReMappings in Contemporary Feminism* offre un esempio molto utile di come la produzione accademica di teoria femminista, formulata in contesti gerarchici, spesso consenta ad alcune donne – in particolare a donne bianche, privilegiate e molto note – di attingere alle opere di studiose femministe meno note o addirittura sconosciute, senza dare il giusto riconoscimento a queste fonti. King riflette sull'appropriazione di queste opere, e del modo in cui chi legge quasi sempre attribuisce tali idee alla nota studiosa e pensatrice femminista, anche quando lei stessa afferma che tale teoria prende le mosse da idee tratte da fonti meno note. Concentrandosi in particolare sul lavoro della teorica chicana Chela Sandoval, King afferma: "Sandoval è stata pubblicata solo sporadicamente e in modo marginale, ma i manoscritti inediti che si trovano in circolazione sono molto citati e spesso appropriati da altre studiose, anche se la portata della sua influenza è raramente compresa". Sebbene King rischi di parlare per un'altra, nell'assumere retoricamente la postura dell'autorità femminista che

definisce la portata e l'estensione dell'influenza di Sandoval, il punto critico che tenta di enfatizzare è che la produzione della teoria femminista è un fenomeno complesso, che raramente si tratta di una pratica individuale e di solito emerge dal confronto con fonti collettive. Facendo eco alle teoriche femministe, in particolare alle donne di colore che hanno lavorato senza sosta per resistere alla costruzione di limiti critici restrittivi all'interno del pensiero femminista, King ci incoraggia ad avere una prospettiva espansiva sul processo di teorizzazione.

La riflessione critica sulla produzione contemporanea della teoria femminista rende evidente che il mutamento in atto rispetto alle prime concettualizzazioni della teoria femminista (che insisteva sul fatto di essere più vitale quando incoraggiava e consentiva la pratica femminista) inizia a verificarsi, o almeno diventa più evidente, con la segregazione e l'istituzionalizzazione del processo di teorizzazione femminista nell'accademia, con il privilegiare il pensiero e la teoria femminista scritta rispetto alle narrazioni orali. Allo stesso tempo, gli sforzi delle donne nere e delle donne di colore di sfidare e decostruire la categoria "donna" – l'insistenza sul riconoscimento che il genere non è l'unico fattore che determina le costruzioni della femminilità – ha costituito un fattore critico che ha portato a una rivoluzione profonda nel pensiero femminista e ha interrogato e rivoluzionato profondamente la teoria femminista egemonica prodotta principalmente da accademiche, la maggior parte delle quali bianche.

Sulla scia di questa rottura, l'attacco alla supremazia bianca – resosi evidente nelle alleanze tra accademiche bianche e loro pari uomini – sembra essersi originato e alimentato attorno agli sforzi comuni di formulare e imporre standard di valutazione critica per definire ciò che è teoria e ciò che non lo è. Questi standard spesso portavano all'appropriazione o alla svalutazione del lavoro "inadatto", che all'improvviso veniva ritenuto non teorico – o non abbastanza teorico. In alcuni ambienti, sembra esserci una connessione diretta tra l'adesione delle studiose femministe bianche al lavoro critico e alla teoria degli uomini bianchi, e il voltare le spalle, il disprezzo e la svalutazione delle intuizioni critiche e delle teorie offerte dalle donne nere o dalle donne di colore.

Il lavoro delle donne di colore, dei gruppi emarginati e di alcune donne bianche (ad esempio, lesbiche, femministe pro-sex), specialmente quando è scritto in un modo che lo rende accessibile a un vasto pubblico di lettrici e lettori, è spesso delegittimato in contesti accademici, anche se quel lavoro consente e promuove la pratica femminista. Sebbene venga spesso appropriato dalle stesse persone che stabiliscono standard critici restrittivi, è proprio il tipo di lavoro che secondo loro non rappresenta la teoria. Chiaramente, l'uso che queste persone fanno della teoria è, in questo caso, strumentale. La usano per creare gerarchie di pensiero superflue e concorrenti, che riscrivono la politica del dominio designando alcune opere come inferiori, superiori o più o meno degne di attenzione. King sottolinea che "la teoria trova usi diversi in luoghi diversi". È evidente che uno dei molti usi della teoria in ambito accademico consiste nella produzione di una gerarchia di classi intellettuali in cui l'unica opera ritenuta veramente teorica è altamente astratta, specialistica, difficile da leggere e contenente riferimenti oscuri. In *A Conversation about Race and Class* la critica letteraria Mary Childers afferma che è ironico che "un certo tipo di produzione teorica, comprensibile da un ristretto gruppo di persone" sia diventata rappresentativa di qualsiasi produzione di pensiero critico riconosciuta, nella maggior parte degli ambienti accademici, come "teoria". Il che è particolarmente ironico nel caso della teoria femminista. Ed è facile immaginare luoghi diversi, spazi al di fuori dello scambio accademico, in cui tale teoria non solo sarebbe vista come inutile, ma come politicamente reazionaria, una sorta di pratica narcisistica e autoindulgente in cui si cerca di creare un divario tra teoria e pratica per perpetuare l'elitismo di classe. Sono così tanti i luoghi in questo paese in cui la parola scritta ha soltanto un leggero significato visivo, in cui gli individui che non sanno leggere o scrivere non possono trovare nulla di utile in una teoria pubblicata, che sia chiara o oscura. Pertanto, qualsiasi teoria che non può essere condivisa in una conversazione quotidiana non può essere utilizzata per educare il pubblico.

All'interno dei movimenti femministi si è verificato un enorme cambiamento, se si considera che oggi le studenti, in maggior parte donne, che frequentano le lezioni di *Women's Studies* e leggono quella che viene loro spacciata per teoria femminista, sentono che ciò che stanno leggendo non ha significato, non è comprensibile, o se anche lo comprendono non

si collega in alcun modo alla realtà "vissuta" al di fuori della classe. Come attiviste femministe dovremmo chiederci: a che serve una teoria femminista che assale la fragile psiche di donne che lottano per liberarsi dal giogo opprimente del patriarcato? A cosa serve una teoria femminista che le affossa letteralmente e le vede uscire incerte, con sguardi confusi, dagli ambienti scolastici – sentendosi umiliate, sentendosi come se si trovassero da qualche parte, in un salotto o in una camera da letto, nude, con chi le ha sedotte o le sedurrà, che le costringe per di più a un'interazione umiliante, che le spoglia del loro senso del valore? Chiaramente, una teoria femminista che è in grado di fare questo può andare bene per legittimare i *Women's Studies* e le borse di studio femministe agli occhi del patriarcato dominante, ma mina alla base i movimenti femministi. Forse è l'esistenza di questa teoria femminista ipervisibilizzata che ci spinge a parlare del divario tra teoria e pratica. Perché lo scopo di tale teoria è proprio quello di dividere, separare, escludere, mantenere una distanza. E poiché questa teoria continua a essere utilizzata per mettere a tacere, censurare e svalutare svariate voci teoriche femministe, non possiamo semplicemente ignorarla. Tuttavia, nonostante venga utilizzata come strumento di dominio, può anche portare con sé idee, pensieri e visioni importanti che potrebbero, se usate in modo diverso, svolgere una funzione guaritrice e liberatoria. Al tempo stesso, non possiamo ignorare il pericolo che rappresenta per la lotta femminista, una lotta che deve essere radicata in una teoria che informa, modella e rende possibile la pratica femminista.

All'interno degli ambiti femministi, molte donne hanno reagito rifiutando la teoria egemonica femminista che non parla chiaramente alle donne, e, di conseguenza, promuovendo ulteriormente la falsa dicotomia tra teoria e pratica. In sostanza, colludendo con quelle a cui si vorrebbero opporre. Interiorizzando il falso presupposto che la teoria non sia una pratica sociale, promuovono la creazione di una gerarchia potenzialmente oppressiva all'interno degli ambienti femministi, in cui l'azione concreta viene considerata più importante di qualsiasi teoria scritta o parlata. Di recente, sono andata a un raduno di donne prevalentemente nere in cui abbiamo discusso se i leader maschi neri, come Martin Luther King e Malcolm X, debbano essere sottoposti a critiche femministe che li mettono di fronte alla loro posizione ambigua in merito alle questioni di

genere. L'intera discussione è durata meno di due ore. Mentre volgeva al termine, una donna nera particolarmente silenziosa disse di non essere interessata a tutta questa teoria e retorica, a tutti questi discorsi, che era più interessata all'azione, a fare qualcosa, che era davvero "stanca" di tutto questo parlare.

La risposta di questa donna mi ha infastidito: è una reazione tipica. Forse nella sua vita quotidiana abita in un mondo diverso dal mio. Nel mondo in cui vivo quotidianamente, le occasioni in cui donne e pensatrici nere o di colore si riuniscono per discutere rigorosamente di questioni di razza, genere, classe e sessualità sono poche. Pertanto, non capivo l'origine dell'insinuazione che la discussione che stavamo conducendo fosse comune, così comune da essere qualcosa a cui potevamo rinunciare o di cui potevamo fare a meno. Sentivo che eravamo impegnate in un processo di dialogo critico e di teorizzazione a lungo considerato tabù. Quindi, dal mio punto di vista, stavamo tracciando nuovi percorsi, rivendicando, in quanto donne nere, un terreno intellettuale nel quale iniziare la costruzione collettiva di teoria femminista.

In molti contesti neri, ho assistito al silenziamento degli intellettuali e alla svalutazione del contributo della teoria e sono rimasta in silenzio. Sono arrivata a considerare il silenzio come un atto di complicità, atto a perpetuare l'idea che possiamo impegnarci nella lotta rivoluzionaria per la liberazione nera e nella lotta femminista senza far ricorso alla teoria. Come molti intellettuali neri ribelli, il cui lavoro intellettuale e insegnamento si svolgono spesso in contesti prevalentemente bianchi, sono così felice di essere coinvolta nei collettivi di gente nera che non voglio piantare grane o assumere il ruolo dell'intrusa in disaccordo con il gruppo. Quando nell'ambito di determinati contesti il lavoro degli intellettuali veniva svalutato, raramente contestavo le convinzioni prevalenti, o parlavo in modo positivo del processo intellettuale. Avevo paura che se avessi insistito sull'importanza del lavoro intellettuale, in particolare sulla teoria, o se avessi semplicemente affermato che pensavo fosse importante prepararsi accuratamente, avrei rischiato di essere considerata arrogante, come se stessi cercando di impormi. Sono spesso rimasta in silenzio.

Queste minacce al proprio senso di sé ora sembrano banali, se le si prende in considerazione a partire dalla crisi che stiamo affrontando come afroamericani, al nostro disperato bisogno di riaccendere e tenere viva la

fiamma della lotta di liberazione nera. Alla riunione di cui sopra, ho osato ribattere all'idea che le discussioni fossero solo uno spreco di tempo, facendo notare che consideravo le nostre parole come una forma di azione, che la nostra lotta collettiva per discutere le questioni di genere e la nerezza senza censura era una pratica sovversiva. Molte delle questioni che continuiamo ad affrontare in quanto persone nere – bassa autostima, nichilismo e disperazione, rabbia repressa e violenza che distruggono il nostro benessere fisico e psicologico – non possono essere affrontate a partire dalle strategie di sopravvivenza che hanno funzionato in passato. Ho insistito sul bisogno comune di nuove teorie che si sviluppino a partire dal tentativo di comprendere sia la natura della nostra situazione contemporanea, sia i mezzi attraverso i quali possiamo impegnarci collettivamente in una forma di resistenza capace di trasformare la nostra attuale realtà. Tuttavia, nei miei sforzi di enfatizzare l'importanza del lavoro intellettuale e la produzione della teoria come pratica sociale dal valore libertario, non sono stata rigorosa e implacabile come in altri contesti. Anche se non avevo paura di parlare, non volevo essere vista come colei che "rovina" un bel momento, quel senso collettivo di dolce solidarietà nella nerezza. Questa paura mi aveva ricordato come mi ero sentita più di dieci anni prima in contesti femministi, quando ponevo domande sulla teoria e sulla prassi, in particolare su questioni di razza e razzismo considerate potenzialmente dannose per la sorellanza e la solidarietà. Sembrava ironico che in una riunione convocata per onorare Martin Luther King Jr., che spesso aveva avuto il coraggio di parlare e agire in opposizione allo *status quo*, le donne nere stessero negandoci ancora una volta il diritto a impegnarci in un dialogo politico e in un dibattito di opposizione, specialmente visto che non si tratta di un evento comune nelle comunità nere. Perché le donne nere sentivano il bisogno di sorvegliarsi a vicenda, di negarsi l'un l'altra uno spazio all'interno della nerezza dove parlare di teoria senza sentirsi giudicate? Perché, quando avremmo potuto celebrare insieme il potere di un pensatore critico maschio e nero che ha osato distinguersi, c'era questa brama di reprimere qualsiasi punto di vista in grado di suggerire che avremmo potuto imparare collettivamente dalle idee e dalle visioni delle intellettuali e teoriche nere rivoluzionarie, che per la natura del lavoro che svolgono rompono necessariamente con lo stereotipo che vuole farci credere che la

"vera" donna nera è sempre quella che parla di pancia, che elogia il concreto rispetto all'astratto, il materiale rispetto al teorico?

Le donne nere vedono continuamente negati i propri sforzi di parlare, di rompere il silenzio e impegnarsi in dibattiti politici progressisti e radicali. Esiste un legame tra la censura, l'anti-intellettualismo e il silenzio che ci viene imposto nei contesti prevalentemente neri che presumibilmente dovrebbero essere solidali (come gli spazi dedicati esclusivamente alle donne nere) e quello che ci viene imposto nell'ambito di istituzioni che non prendono realmente in considerazione le donne nere e di colore perché "il nostro lavoro non è abbastanza rigoroso". In *Travelling Theory: Cultural Politics of Race and Representation*, la critica culturale di Kobena Mercer ci ricorda che la nerezza è una questione complessa e sfaccettata e le persone nere sono influenzate da politiche reazionarie e antidemocratiche. Proprio come alcuni accademici prestigiosi che costruiscono teorie della "nerezza" in modo tale da renderle un terreno critico in cui solo pochi eletti possono entrare – usando il lavoro teorico sulla razza per affermare la propria autorità sull'esperienza nera, e negando l'accesso democratico al processo di teorizzazione – e così facendo, minano la lotta collettiva per la liberazione dei neri, così fanno quelli tra noi che reagiscono promuovendo l'antiintellettualismo e dichiarando che la teoria è inutile. Rafforzando l'idea che vi sia una divisione tra teoria e pratica o creando tale divisione, entrambi i gruppi negano il potere dell'educazione libertaria alla coscienza critica, perpetuando così condizioni che rafforzano il nostro sfruttamento e repressione collettivi.

Recentemente, mi sono ricordata di quanto sia pericoloso questo antiintellettualismo quando ho accettato di apparire in un programma radiofonico con un gruppo di donne e uomini neri per discutere del libro di Shahrazad Ali *The Blackman's Guide to Understanding the Black Woman*. Ho ascoltato un oratore dopo l'altro manifestare disprezzo per il lavoro intellettuale, ed esprimersi contro qualsiasi appello alla produzione di teoria. Una donna nera insisteva con veemenza sul fatto che "non abbiamo bisogno di nessuna teoria". Il libro di Ali si esprime attraverso un linguaggio semplice e uno stile che si avvale della parlata gergale nera, ma ha una solida base teorica, radicata nelle teorie del patriarcato (ad esempio, la convinzione sessista ed essenzialista secondo cui il dominio

maschile sul femminile è "naturale"), e sostiene che la misoginia è l'unica risposta possibile degli uomini neri di fronte a qualsiasi tentativo da parte delle donne di essere completamente autodeterminate. Molti nazionalisti neri abbracciano avidamente la teoria e il pensiero critico come un'arma necessaria nella lotta contro la supremazia bianca, ma all'improvviso dimenticano l'importanza della teoria quando si tratta di questioni di genere, di analisi del sessismo e dell'oppressione sessista nei modi particolari e specifici in cui si manifesta nell'esperienza nera. La discussione sul libro di Ali è uno dei tanti esempi possibili che illustrano il modo in cui il disprezzo e l'indifferenza per la teoria minano la lotta collettiva per resistere all'oppressione e allo sfruttamento.

Nell'ambito dei movimenti femministi rivoluzionari e delle lotte rivoluzionarie per la liberazione nera, dobbiamo continuamente rivendicare la teoria come pratica necessaria all'interno di un quadro olistico di attivismo libertario. Dobbiamo fare di più che richiamare l'attenzione sui modi in cui la teoria viene utilizzata in modo improprio. Dobbiamo fare molto di più che criticare gli usi tradizionali – e a volte reazionari – che alcune accademiche fanno della teoria femminista. Dobbiamo impegnarci attivamente per richiamare l'attenzione sull'importanza di creare una teoria in grado di far progredire movimenti femministi rinnovati, evidenziando in particolare la teoria che mira a promuovere l'opposizione femminista al sessismo e all'oppressione sessista. In questo modo, celebriamo e valorizziamo necessariamente la teoria che può essere, ed è, condivisa nella narrativa orale e scritta.

Riflettendo sul mio lavoro teorico femminista, trovo che la scrittura – il discorso teorico – sia più significativa quando invita lettrici e lettori a impegnarsi nelle riflessioni critiche e nella pratica del femminismo. Per me, questa teoria emerge dalla concretezza, dai miei sforzi per dare un senso alle esperienze della vita quotidiana, per intervenire criticamente nella mia vita e in quella degli altri. Questo è, per me, ciò che rende possibile la trasformazione femminista. La testimonianza personale, l'esperienza personale, sono un terreno eccezionalmente fertile per la produzione della teoria libertaria femminista perché di solito costituiscono la base della nostra teoria. Mentre ci diamo da fare per risolvere i problemi più urgenti nella vita quotidiana (il nostro bisogno di alfabetizzazione, la fine della violenza contro donne e bambini, la salute e i

diritti riproduttivi delle donne e la libertà sessuale, solo per citarne alcuni), ci impegniamo in un processo critico di teorizzazione che ci fornisce nuovi strumenti e ci investe di potere. Continuo a stupirmi della mole di testi femministi esistenti e della poca teoria femminista che si sforza di parlare a donne, uomini e bambini di come potremmo trasformare la nostra vita attraverso la conversione alla pratica femminista. Dove rintracciare un *corpus* di teoria femminista che miri ad aiutare le persone a integrare il pensiero e la pratica femminista nella vita quotidiana? Quale teoria femminista, ad esempio, ambisce ad assistere le donne che vivono in famiglie sessiste nei loro sforzi per realizzare un cambiamento femminista?

Sappiamo che molte persone, negli Stati Uniti, hanno usato il pensiero femminista per educare sé stesse al fine di trasformare la propria vita. Spesso sono critica nei confronti del femminismo basato sullo stile di vita, perché temo che qualsiasi processo di trasformazione femminista che intenda cambiare la società venga facilmente cooptato se non è radicato in un impegno politico nei confronti del movimento femminista di massa. Nell'ambito del patriarcato capitalista e suprematista bianco, abbiamo già assistito alla mercificazione del pensiero femminista (così come sperimentiamo la mercificazione della nerezza) che illude le persone di poter prendere parte al "bene" prodotto da questi movimenti senza alcun impegno nei confronti di una politica e di una pratica trasformativa. Nella cultura capitalista, il femminismo e la teoria femminista stanno rapidamente diventando una merce che solo i privilegiati possono permettersi. Questo processo di mercificazione viene interrotto e sovvertito quando le attiviste femministe affermano il loro impegno per un movimento femminista rivoluzionario politicizzato, che ha come obiettivo prioritario la trasformazione della società. Da un simile punto di partenza, ci chiediamo automaticamente come creare una teoria che parli al più vasto pubblico possibile di persone. Ho spesso ricordato nei miei scritti, in numerosi discorsi e conversazioni pubbliche, che le mie scelte stilistiche e la mia decisione di non utilizzare le formule accademiche convenzionali nei testi scritti rappresentano una decisione politica motivata dal desiderio di essere inclusiva, di raggiungere il maggior numero possibile di lettrici e lettori nei luoghi più disparati. Questa decisione ha avuto conseguenze sia positive che negative. Studenti di varie istituzioni accademiche spesso si

lamentano di non poter includere il mio lavoro nelle bibliografie richieste per gli esami di qualificazione alla laurea perché i professori non li reputano abbastanza accademici. Chiunque si occupi di teoria femminista e di scrittura femminista in contesti accademici in cui siamo continuamente giudicate, sa che il lavoro ritenuto "non accademico" o "non rigoroso" può comportare il mancato riconoscimento.

Per quanto mi riguarda, queste reazioni negative appaiono insignificanti rispetto alle reazioni straordinariamente positive al mio lavoro sia all'interno che all'esterno dell'accademia. Di recente, ho ricevuto una serie di lettere da carcerati neri che hanno letto il mio lavoro e volevano farmi sapere che si stanno impegnando per disimparare il sessismo. In una lettera, chi scrive si vanta affettuosamente di aver fatto del mio nome "una parola familiare in prigione". Questi uomini parlano della riflessione critica solitaria, dell'uso del lavoro femminista per comprendere le implicazioni del patriarcato come di una forza che modella le loro identità, le loro idee di virilità. Dopo aver ricevuto una risposta critica potente da uno di questi uomini neri al mio libro *Yearning: Race, Gender and Cultural Politics*, ho chiuso gli occhi e immaginato quel lavoro che veniva letto, studiato e discusso in contesti carcerari. Poiché il contesto in cui il mio lavoro è stato più frequentemente criticato è quello accademico, condivido questi episodi non per vantarmi o essere immodesta, ma per testimoniare, attraverso l'esperienza diretta, che la teoria femminista volta a trasformare la coscienza, la teoria che vuole davvero rivolgersi a un pubblico variegato, funziona: non è una fantasia ingenua.

Nell'ambito di discussioni più recenti, ho raccontato di come reputi una "benedizione" vedere il mio lavoro validato in questo modo, di essere tra quelle teoriche femministe la cui opera funge da catalizzatore per il cambiamento sociale al di là di confini fittizi. Spesso, l'indifferenza e la svalutazione con cui il mio lavoro è stato accolto mi hanno gettato nella più cupa disperazione. Penso che tale disperazione sia la stessa provata da ogni donna e pensatrice non bianca il cui lavoro è oppositivo e controcorrente. Michele Wallace, nella sua introduzione alla ristampa di *Black Macho and the Myth of the Superwoman* ha espresso con intensità la sensazione di devastazione provata di fronte alle reazioni critiche negative ai suoi primi lavori, che per un periodo l'hanno persino ridotta al silenzio.

Sono grata di poter essere qui a testimoniare che se crediamo fermamente che il pensiero femminista debba essere condiviso con chiunque, sia attraverso le discussioni che la scrittura, e se ci dedichiamo alla teoria con questo obiettivo in mente, possiamo far progredire un movimento femminista di cui la gente vorrà far parte. Condivido il pensiero e la pratica femminista ovunque io sia. Quando mi viene chiesto di parlare in contesti universitari, cerco allo stesso tempo altri contesti o rispondo a coloro che mi cercano, in modo da poter dare la ricchezza del pensiero femminista a chiunque. A volte alcune situazioni si realizzano spontaneamente, ad esempio una volta sono stata seduta per ore in un ristorante del Sud di proprietà di gente nera, con un gruppo eterogeneo di donne e uomini neri provenienti da contesti sociali differenti, a discutere di razza, genere e classe. Alcuni di noi avevano studiato al college, altri no. Ne è scaturita una discussione accesa sull'aborto, sul diritto di scelta delle donne nere. Molti degli uomini neri e afrocentrici presenti sostenevano che il maschio dovrebbe avere la stessa voce in capitolo della donna. Una delle femministe nere presenti, direttrice di una clinica per donne, sostenne in modo convincente il diritto di scelta della donna. Nel corso di questa accesa discussione, una delle donne nere presenti, che era rimasta a lungo in silenzio e che aveva esitato prima di partecipare alla conversazione perché non era sicura di poter trasmettere la complessità del suo pensiero utilizzando il vernacolo nero (in modo che noi, gli ascoltatori, comprendessimo le sue parole senza prenderla in giro), prese la parola. Mentre me ne andavo, questa sorella mi venne incontro e mi afferrò entrambe le mani, con forza, ringraziandomi della discussione. Prima di rivolgermi le sue parole di gratitudine, condivise con me la consapevolezza che tale conversazione non solo le aveva dato modo di dare voce a sentimenti e idee che aveva sempre "tenuto per sé", ma che parlarne aveva creato la possibilità, per lei e per il suo partner, di cambiare il proprio modo di pensare e agire. Mi disse questo in modo diretto e intenso, mentre eravamo in piedi una di fronte all'altra, tenendomi per mano e ripetendo svariate volte, "ho sofferto così tanto". Ringraziò il fatto che il nostro incontro, e la teoria incentrata sulla razza, sul genere e sulla sessualità avevano alleviato il suo dolore, che aveva percepito dissolversi dentro di sé quel pomeriggio, per lasciare spazio alla guarigione. Stare una di fronte all'altra, mani nelle mani e occhi negli occhi, mi ha permesso di

condividere empaticamente il calore di quella guarigione. Voleva che rendessi testimonianza, voleva vedere nuovamente riconosciuto sia il suo dolore sia il potere che scaturiva dalla scomparsa di quella ferita.

Non è facile nominare il nostro dolore, renderlo il punto di partenza della teoria. Patricia Williams, nel suo saggio *On Being the Object of Property*, scrive che anche chi di noi è "consapevole" percepisce il dolore generato dalle svariate forme di dominio (omofobia, sfruttamento di classe, razzismo, sessismo, imperialismo).

> Ci sono momenti nella vita, in cui mi sento come se mancasse una parte di me. Ci sono giorni in cui mi sento così invisibile da non riuscire a ricordare che giorno della settimana è, in cui mi sento così condizionata da non ricordare il mio nome, in cui mi sento così persa e arrabbiata che non riesco a dire una parola civile alle persone che più mi amano. Sono i momenti in cui vedo il mio riflesso nelle vetrine dei negozi e mi sorprendo di vedere una persona integra restituirmi lo sguardo… In quei momenti, devo chiudere gli occhi e ricordarmi di me stessa, disegnare uno schema interiore liscio e intatto.

Non è facile nominare il nostro dolore, fare teoria a partire da quel luogo.

Sono grata alle molte donne e uomini che hanno il coraggio di teorizzare a partire da un luogo di dolore e di lotta, che espongono coraggiosamente le proprie ferite affinché la loro esperienza ci sia di insegnamento e ci guidi, e sia il mezzo utile a tracciare nuovi percorsi teorici. Il loro è un impegno liberatorio. Non solo ci consente di ricordare e recuperare noi stessi, ma ci dà la carica e ci sfida a rinnovare il nostro impegno per una lotta femminista attiva e inclusiva. Dobbiamo ancora realizzare collettivamente la rivoluzione femminista. Sono grata del fatto che, in quanto pensatrici e teoriche femministe, stiamo cercando insieme i modi per realizzare questo movimento. La nostra ricerca ci riporta dove tutto ha avuto inizio, a quel momento in cui una singola donna o bambina, che pensava di essere tutta sola, ha iniziato la rivolta femminista, ha iniziato a nominare la sua pratica: anzi, ha iniziato a formulare la sua teoria a partire dall'esperienza vissuta. Immaginiamo che questa donna o bambina soffrisse il dolore del sessismo e dell'oppressione sessista, che volesse far sparire quel dolore. Sono grata di poter essere una testimone, a dimostrazione del fatto che possiamo creare una teoria femminista, una pratica femminista, un movimento femminista rivoluzionario che può parlare direttamente al dolore che sentono le persone e offrire loro parole di guarigione, strategie di guarigione, teorie di guarigione. Non c'è

nessuna tra noi che non abbia vissuto il dolore dell'oppressione sessista, l'angoscia che il dominio maschile può creare nella vita quotidiana, la sofferenza profonda e inesorabile.

Mari Matsuda ha detto che "ci viene detta la bugia che in guerra non si prova dolore" e che il patriarcato rende possibile questo dolore. Catharine MacKinnon ci ricorda che "conosciamo attraverso la nostra vita e viviamo quella conoscenza, che supera tutto ciò che qualsiasi teoria abbia mai teorizzato". Realizzare questa teoria è la sfida che ci attende. Perché nella sua realizzazione è nascosta la speranza della nostra liberazione, nella sua realizzazione c'è la possibilità di nominare tutto il nostro dolore, di farlo sparire una volta per tutte. Se saremo in grado di creare una teoria femminista e dei movimenti femministi capaci di affrontare questo dolore, non avremo difficoltà a realizzare una lotta di resistenza femminista di massa. Non esisterà alcun divario tra la teoria e la pratica femminista.

Capitolo sesto
Essenzialismo ed esperienza

Molte pensatrici e donne nere impegnate nel movimento femminista hanno tentato di decostruire la categoria "donna", sostenendo che il genere non è il solo fattore determinante dell'identità di una donna. Il successo di questo sforzo si può apprezzare non solo considerando il numero di studiose femministe che hanno affrontato le questioni relative a razza e razzismo, ma anche le nuove ricerche che indagano l'intreccio fra razza e genere. Spesso ci si dimentica che l'obiettivo non era semplicemente che le studiose e le attiviste femministe si concentrassero sulla razza e sul genere, ma che lo facessero in modo tale da non riprodurre le tradizionali gerarchie oppressive. In particolare, uno degli aspetti considerati cruciali per dare vita a un movimento femminista di massa era che la teoria non fosse scritta in modo tale da cancellare ed escludere ulteriormente le donne nere e di colore, o, peggio ancora, costringerle in posizioni subordinate. Sfortunatamente, molte borse di studio femministe infrangono queste speranze, soprattutto perché chi si dedica alla teoria spesso non si preoccupa di interrogare il posizionamento dal quale parla, dando per scontato, come è ormai di moda fare, che non sia necessario chiedersi se la prospettiva da cui si scrive è informata dal pensiero razzista e sessista, e quale sia la percezione delle donne nere e di colore da parte delle femministe.

Questo problema mi è balzato agli occhi in maniera prepotente nel corso della lettura di *Essentially Speaking – Feminism, Nature and Difference* di Diana Fuss, in occasione di una borsa di studio femminista incentrata sulla razza e sul genere. Mi sentivo intrigata e stimolata intellettualmente dalla riflessione di Fuss sugli attuali dibattiti in merito all'essenzialismo, e da come problematizzava la questione. Gran parte del libro offre un'analisi brillante, che consente a chi fa teoria di considerare gli aspetti positivi dell'essenzialismo, pur sollevando critiche pertinenti rispetto ai suoi limiti. Nei miei scritti sull'argomento (*The Politics of Radical Black Subjectivity*, *Post-Modern Blackness* in "Yearning"), pur non

concentrandomi in modo specifico sull'essenzialismo come fa Fuss, focalizzo la mia attenzione sui modi in cui le critiche all'essenzialismo hanno finalmente decostruito l'idea di un'identità ed esperienza nera monolitica e omogenea. Rifletto anche sul modo in cui la critica totalizzante delle idee di "soggettività, essenza, identità" possa apparire molto minacciosa ai gruppi emarginati, per i quali nominare la propria identità è un gesto attivo di resistenza politica e parte della lotta per sfidare il dominio. *Essentially Speaking* mi ha fornito un quadro critico che ha potenziato la mia comprensione dell'essenzialismo, eppure a metà del libro di Fuss ho iniziato a sentirmi turbata.

Lo sgomento è iniziato con la lettura di *"Race" under Erasure? Poststructuralist Afro-American Literary Theory*. In questo capitolo, Fuss esprime punti di vista radicali sulla critica letteraria afroamericana, senza dare alcuna indicazione rispetto al *corpus* di lavori a cui attinge per trarre le sue conclusioni. Le sue affermazioni in merito alle opere delle critiche femministe nere sono particolarmente inquietanti. Fuss afferma: "A eccezione del recente lavoro di Hazel Carby e Hortense Spillers, le critiche femministe nere sono state riluttanti a rinunciare a posizioni critiche essenzialiste e a pratiche letterarie umanistiche". Curiosa di sapere quali lavori avessero stimolato questa valutazione, sono rimasta sbalordita nel vedere Fuss citare esclusivamente saggi di Barbara Christian, Joyce Joyce e Barbara Smith. Anche se queste donne hanno prodotto teorie letterarie preziose, certamente non rappresentano tutte le pensatrici femministe e nere, in particolare le critiche letterarie. Riassumendo in pochi paragrafi le sue prospettive sulla scrittura femminista nera, Fuss si concentra sui critici letterari neri Houston Baker ed Henry Louis Gates, citando un *corpus* significativo dei loro scritti. In questo capitolo sembra istituire una gerarchia di genere razzializzata, in cui la scrittura sulla "razza" degli uomini neri è considerata più meritevole di uno studio approfondito del lavoro delle pensatrici nere.

La semplicità con cui svaluta il lavoro della maggior parte delle pensatrici femministe nere solleva questioni problematiche. Poiché Fuss non esamina in modo esauriente il lavoro delle critiche femministe nere, è difficile cogliere le ragioni intellettuali alla base della sua critica. I commenti sulle pensatrici femministe nere sembrano semplici aggiunte a una critica che non è mai cominciata, dal momento che tali lavori non

sono inclusi nella sua analisi. E poiché non esplicita le sue ragioni, mi chiedo perché abbia avuto bisogno di nominare le teorie delle pensatrici femministe nere e perché le abbia usate per metterle a confronto con il lavoro di Spillers e Carby. Carby, che scrive dal punto di vista di una persona di colore britannica di origini indiane occidentali, non è affatto la prima o l'unica pensatrice di colore, come invece Fuss suggerisce, a costringerci a "interrogare l'essenzialismo della storiografia femminista tradizionale, che presenta una nozione universalizzante ed egemonica di sorellanza globale". Se Fuss ritiene il lavoro di Carby più convincente rispetto ad altri scritti di femministe nere che ha letto (supposto che abbia letto una vasta gamma di lavori femministi neri, dal momento che nulla – nei commenti o nella bibliografia – suggerisce che lo abbia fatto), avrebbe potuto manifestare quell'apprezzamento senza denigrare altre pensatrici femministe nere. Questo trattamento sprezzante ricorda le forme disumanizzanti che assume il tokenismo delle donne nere nelle borse di studio femministe e negli incontri professionali. Le donne nere sono trattate come se fossero una scatola di cioccolatini offerta alle singole donne bianche per il proprio piacere alimentare, in modo che queste ultime possano decidere quali pezzi sono più gustosi per sé e per le altre persone. Ironia della sorte, anche se Fuss elogia il lavoro di Carby e Spillers, non è il loro lavoro a essere presentato in questo capitolo tramite una lettura critica approfondita. In verità, la soggettività delle donne nere è trattata come un problema secondario. Una ricerca simile viene considerata valida in un contesto accademico che emargina costantemente le pensatrici nere. Resto continuamente stupita dalla totale assenza di riferimenti al lavoro delle donne nere nelle opere di critica contemporanea che affermano di affrontare in modo inclusivo questioni di genere, razza, femminismo, postcolonialismo e così via. Io e altre pensatrici nere, confrontandoci in merito a tale mancanza con alcune colleghe e colleghi, ci sentiamo spesso rispondere che semplicemente non erano a conoscenza dell'esistenza di tale materiale, poiché lavorano per lo più a partire dalla propria conoscenza delle fonti. Nel leggere *Essentially Speaking*, ho pensato che Diana Fuss non avesse familiarità con il crescente *corpus* di lavori delle pensatrici femministe nere – in particolare le critiche letterarie – o che escludesse quel lavoro perché lo considerava poco importante. Chiaramente, basava la sua valutazione sul lavoro di cui aveva conoscenza,

fondando la sua analisi sull'esperienza. Nel capitolo conclusivo del libro, Fuss critica in particolare l'uso dell'esperienza in classe come base da cui partire per abbracciare verità totalizzanti. Molti dei limiti che evidenzia potrebbero facilmente essere applicati al modo in cui l'esperienza informa non solo ciò di cui scriviamo, ma anche il modo in cui scriviamo, i giudizi che formuliamo. Più di ogni altro capitolo di *Essentially Speaking*, questo saggio conclusivo è profondamente inquietante. Inoltre, indebolisce la precedente e illuminante riflessione dell'autrice sull'essenzialismo. Proprio perché la mia esperienza degli scritti critici di pensatrici femministe nere mi avrebbe portato a fare valutazioni diverse e sicuramente più complesse di quelle fatte da Fuss, la mia reazione al capitolo *Essentialism in the Classroom* è in qualche misura influenzata dalle mie diverse esperienze pedagogiche. Questo capitolo mi ha fornito un testo con il quale potermi confrontare dialetticamente; è servito da catalizzatore per chiarire i miei pensieri sull'essenzialismo in classe.

Secondo Fuss, i problemi di "essenza, identità ed esperienza" esplodono in classe principalmente a causa del contributo critico dei gruppi marginalizzati. All'interno del capitolo, ogni volta che offre un esempio di individui che usano punti di vista essenzialisti per dominare la discussione e mettere a tacere gli altri invocando l'"autorità dell'esperienza", si tratta di membri di gruppi che storicamente sono stati, e sono tuttora, oppressi e sfruttati in questa società. Fuss non affronta il modo in cui i sistemi di dominio attivi nell'accademia e in classe mettono a tacere le voci degli individui dei gruppi emarginati, e danno loro spazio solo quando ciò è necessario sulla base dell'esperienza; non sostiene che le pratiche discorsive che consentono l'affermazione dell'"autorità dell'esperienza" sono già state determinate dalla politica di razza, sesso e dominio di classe, e non suggerisce in modo tenace che siano i gruppi dominanti – uomini, bianchi, eterosessuali – a perpetuare l'essenzialismo. Secondo la sua narrazione è sempre l'"altro" marginalizzato a essere essenzialista. Eppure la politica di esclusione essenzialista come mezzo per affermare la presenza e l'identità, è una pratica culturale che non emerge solo da gruppi marginalizzati. E quando quei gruppi usano l'essenzialismo come modo per affermarsi in contesti istituzionali, spesso imitano quelle strategie utili a rinforzare le soggettività che sono parte dell'apparato di controllo nelle strutture di dominio. Di sicuro molti studenti bianchi

hanno insistito sull'autorevolezza dell'esperienza nel corso delle mie lezioni, il che consente loro di credere che tutto ciò che hanno da dire valga la pena di essere ascoltato, e che in effetti le loro idee ed esperienze dovrebbero essere al centro della discussione in classe. La politica di razza e genere all'interno del patriarcato suprematista bianco concede loro questa "autorità" senza che debbano manifestarne il desiderio. Non si presentano alle lezioni affermando: "Penso di essere intellettualmente superiore ai miei compagni di classe, perché sono bianco e maschio e le mie esperienze sono molto più importanti di quelle di qualsiasi altro gruppo". Eppure il loro comportamento spesso denuncia questo modo di pensare all'identità, all'essenza, alla soggettività.

Perché il capitolo di Fuss ignora i modi sottili e palesi in cui l'essenzialismo viene espresso da una posizione di privilegio? Perché critica principalmente gli abusi dell'essenzialismo centrando la sua analisi sui gruppi marginalizzati? In questo modo li rende colpevoli di turbare l'aula, rendendola un luogo "non sicuro". Non è questa forse la modalità convenzionale attraverso cui il colonizzatore parla di chi è colonizzato, l'oppressore di chi viene oppresso? Fuss afferma: "I problemi in classe spesso cominciano quando quelli 'che sanno' interagiscono solo con altri 'che sanno', escludendo ed emarginando quelli percepiti al di fuori del cerchio magico". Questa osservazione, che può certamente essere applicata a qualsiasi gruppo, precede un approfondimento sul commento critico di Edward Said che rafforza la sua critica dei pericoli dell'essenzialismo, citato all'interno del testo come "autorità del Terzo mondo" locale che legittima la sua tesi. Facendo eco in modo critico a Said, Fuss commenta: "Per Said è tanto pericoloso quanto fuorviante basare la politica dell'identità su rigide teorie di esclusione, esclusione che stabilisce, ad esempio, che 'solo le donne possono comprendere l'esperienza femminile, solo gli ebrei possono comprendere la sofferenza ebraica, solo il soggetto colonizzato può capire l'esperienza coloniale'". Sono d'accordo con quanto afferma Said, ma ci tengo a ribadire che mentre anche io critico l'uso dell'essenzialismo e della politica dell'identità come strategia di esclusione o dominio, divento sospettosa quando le teorie definiscono questa pratica dannosa suggerendo che si tratti di una strategia impiegata solo dai gruppi marginalizzati. Il mio sospetto è radicato nella consapevolezza che una critica dell'essenzialismo

che sfida esclusivamente i gruppi marginalizzati a interrogare il proprio uso della politica dell'identità, o il punto di vista essenzialista come mezzo per esercitare potere coercitivo, non interroga le pratiche critiche di altri gruppi che impiegano le stesse strategie in modi differenti, e il cui comportamento escludente viene fermamente sostenuto da strutture di dominio istituzionalizzate che non lo criticano o controllano. Allo stesso tempo, sono preoccupata che le critiche alla politica dell'identità non diventino la nuova modalità elegante di mettere a tacere gli studenti appartenenti a gruppi marginalizzati.

Fuss sottolinea che "il confine artificiale tra chi fa parte di un gruppo e chi no, spesso imbriglia la conoscenza, impedendone la disseminazione". Anche se condivido questa percezione, mi turba il mancato riconoscimento del fatto che razzismo, sessismo ed elitismo modellino la struttura delle classi, creando un contesto realmente predeterminato che separa chi è esperto da chi non lo è, spesso già attivo ancor prima dell'inizio di qualsiasi riflessione in classe. Non c'è alcun bisogno che i gruppi marginalizzati portino questa opposizione binaria in classe, perché di solito è già operativa: possono semplicemente utilizzarla al servizio delle loro preoccupazioni. Da un punto di vista empatico, l'affermazione di un essenzialismo escludente da parte degli studenti dei gruppi marginalizzati può essere la risposta strategica al dominio e alla colonizzazione, una strategia di sopravvivenza che può effettivamente inibire la discussione, anche se salva quegli studenti dall'inesistenza. Fuss sostiene che "la legge non scritta della classe è quella di non fidarsi di coloro che non possono portare l'esperienza come fondamento indiscutibile della loro conoscenza. Tali leggi non scritte rappresentano forse la minaccia più grave per le dinamiche di classe, in quanto suscitano sospetto in coloro che ne sono inclusi e senso di colpa (a volte rabbia) tra chi non lo è". Eppure non propone una riflessione su chi fa queste leggi, su chi determina le dinamiche della classe. Forse afferma la propria autorità in modo tale da creare inconsapevolmente una dinamica competitiva, suggerendo che l'aula *sia appannaggio* più di chi insegna che degli studenti, e di alcuni studenti più di altri?

Come insegnante, so bene che gli studenti dei gruppi emarginati si trovano a far lezione all'interno di istituzioni in cui la loro voce non è mai stata né ascoltata né accolta, sia che questi studenti discutano di

avvenimenti esterni che chiunque conosce, sia che discutano di esperienze personali. Ho modellato la mia pedagogia in risposta a questa realtà. Se non desidero che questi studenti usino l'"autorità dell'esperienza" come mezzo per affermare la propria voce, posso eludere questo possibile abuso di potere utilizzando in classe strategie pedagogiche che affermino in modi diversi la loro presenza, il loro diritto di parlare su svariati argomenti. Questa strategia pedagogica è radicata nel presupposto che tutti portiamo in classe una conoscenza esperienziale, e che questa conoscenza può davvero migliorare la nostra esperienza di apprendimento. Se l'esperienza è ammessa in classe come modalità di conoscenza che coesiste con altre in modo non gerarchico, la possibilità che possa essere usata per zittire le altre persone si riduce. Quando insegno *The Bluest Eye* di Toni Morrison nei corsi introduttivi sulle scrittrici nere, chiedo agli studenti di scrivere un paragrafo autobiografico su un ricordo razziale precoce. Ogni persona legge quel paragrafo ad alta voce per la classe. L'ascolto collettivo reciproco conferma il valore e l'unicità di ogni voce. Questo esercizio mette in primo piano l'esperienza, senza privilegiare le voci degli studenti di un particolare gruppo. Aiuta a creare una consapevolezza comune della diversità delle nostre esperienze, e limita la centralità delle esperienze che informano quanto pensiamo e diciamo. Poiché questo esercizio rende l'aula uno spazio in cui l'esperienza viene valorizzata, invece che negata o ritenuta insignificante, gli studenti sembrano meno inclini a partire dall'esperienza come posizionamento dal quale lottare per far sentire la propria voce, nel caso in cui tale scontro abbia luogo. Nelle nostre classi, gli studenti di solito non sentono il bisogno di competere, perché il concetto di voce privilegiata dell'autorità viene decostruito dalla nostra pratica critica collettiva.

Nel capitolo *Essentialism in the Classroom* Fuss focalizza la propria riflessione a partire da una voce dotata di particolare autorevolezza. La sua voce. Quando solleva la questione di "come gestire" gli studenti, il suo uso della parola "gestire" suggerisce immagini di manipolazione. E il suo uso di un "noi" collettivo implica una pratica pedagogica unificata e condivisa dagli altri professori. Nelle istituzioni in cui ho insegnato, il modello pedagogico prevalente è autoritario, gerarchico in modo coercitivo e spesso dominante, e certamente tale per cui la voce del

professore è il mezzo "privilegiato" della conoscenza. Di solito questi professori svalutano l'inclusione dell'esperienza personale nella discussione in classe. Fuss afferma di essere diffidente nei confronti dei tentativi di censurare il racconto delle storie personali in classe in quanto non "adeguatamente 'teorizzate'", ma in questo capitolo rivela di non credere, in fondo, alla condivisione dell'esperienza personale come valore aggiunto alle discussioni in classe. Se la sua pedagogia è influenzata da questo pregiudizio, non sorprende che le invocazioni dell'esperienza come modalità privilegiata di conoscenza siano usate in modo aggressivo sia contro di lei che contro altri studenti. Se la pedagogia di un professore è libertaria, probabilmente gli studenti non faranno a gara per affermare in classe il proprio valore e la propria voce. Che i punti di vista essenzialisti siano utilizzati in modo competitivo non significa che sia l'assunzione di tali posizioni a creare una situazione di conflitto.

Le esperienze di Fuss in classe riflettono come "la lotta per far ascoltare la propria voce" sia parte integrante della sua pratica pedagogica. La maggior parte dei suoi commenti e osservazioni sull'essenzialismo in classe si basano sulla sua esperienza (e forse quella dei suoi colleghi, sebbene ciò non venga esplicitato). Sulla base di quell'esperienza, può sostenere con sicurezza di "essere convinta che gli appelli all'autorevolezza dell'esperienza raramente promuovono la discussione e spesso provocano confusione". Per enfatizzare ulteriormente questo punto, afferma: "Sono sempre stupita dal modo in cui l'introiezione di verità esperienziali nei dibattiti in classe blocchi la discussione". Fuss attinge alla sua particolare esperienza per esprimere generalizzazioni totalizzanti. Come lei, posso testimoniare il modo in cui i punti di vista essenzialisti possano venire utilizzati per mettere a tacere o affermare la propria autorità sugli avversari, ma spesso vedo e sperimento come il racconto dell'esperienza personale sia presentato attraverso modalità che approfondiscono la discussione. Quando i racconti di un'esperienza collegano le riflessioni su questioni o concetti più astratti alla realtà concreta mi sento elettrizzata. La mia esperienza in classe è diversa da quella di Fuss perché parto da un punto di vista "altro", marginalizzato a livello istituzionale, e non intendo qui assumere una posizione essenzialista. Molte docenti nere non rivendicherebbero questo posizionamento. La maggior parte degli studenti presenti alle nostre lezioni non è mai stata istruita da docenti

nere. La mia pedagogia è influenzata da questa consapevolezza, perché so per esperienza che questa mancanza di familiarità può sovradeterminare quello che accade in classe. Inoltre, grazie alla mia esperienza personale di studente in istituzioni prevalentemente bianche e consapevole di quanto sia facile sentirsi escluse o respinte, sono particolarmente desiderosa di facilitare un processo di apprendimento in classe che coinvolga chiunque. Per questo motivo i pregiudizi imposti dai punti di vista essenzialisti o dalla politica identitaria, così come le prospettive che insistono sul fatto che l'esperienza non debba avere posto in classe (entrambe queste posizioni creano un'atmosfera coercitiva ed escludente), devono essere messe alla prova dalle pratiche pedagogiche. Le strategie pedagogiche determinano in che misura gli studenti imparano a interagire più intensamente con idee e problemi che apparentemente non sono in relazione diretta con la loro esperienza.

Fuss non suggerisce che gli insegnanti, consapevoli di come le prospettive essenzialiste possano essere usate per silenziare la discussione, abbiano la possibilità di realizzare una pedagogia che intervenga in modo critico prima che un gruppo tenti di mettere a tacere l'altro. I docenti, in particolare quelli appartenenti a gruppi dominanti, possono a loro volta utilizzare nozioni essenzialistiche per limitare le voci di particolari studenti; per questo motivo dobbiamo vigilare costantemente sulle nostre pratiche pedagogiche. Ogni volta che gli studenti mi comunicano la sensazione che le mie pratiche pedagogiche li stiano mettendo a tacere, devo esaminare tale possibilità in modo critico. Anche se Fuss riconosce, a malincuore, che il racconto dell'esperienza in classe può avere implicazioni positive, tale ammissione è abbastanza condiscendente:

> Sebbene la verità non si identifichi con l'esperienza, non si può negare che è proprio l'idea che questi due aspetti coincidano che spinge molti studenti, che forse altrimenti non parlerebbero, a partecipare attivamente a quelle discussioni che percepiscono come personali. L'autorevolezza dell'esperienza, in altre parole, non funziona esclusivamente per mettere a tacere gli studenti, ma anche per dare loro modo di esprimersi. Come possiamo mediare fra gli estremi della narrazione conservatrice dell'esperienza come fondamento della conoscenza onnisciente e l'immenso potere di questa narrazione, in grado di consentire e incoraggiare la partecipazione degli studenti?

Tutti gli studenti, non solo quelli di gruppi marginalizzati, sembrano maggiormente desiderosi di partecipare attivamente alla discussione in classe quando la percepiscono come personale (il fatto che gli studenti non bianchi discutano in classe esclusivamente quando si sentono

coinvolti attraverso l'esperienza non è un comportamento anomalo). Gli studenti possono essere preparati su di una materia in particolare e tuttavia essere inclini a parlare con maggiore sicurezza se tale materia si collega direttamente alla loro esperienza. Ancora una volta, va ricordato che ci sono studenti che possono non sentire il bisogno di riconoscere che la propria partecipazione entusiasta è stimolata dalla connessione di un determinato argomento con l'esperienza personale.

Nel paragrafo introduttivo a *Essentialism in the Classroom* Fuss si domanda: "Esattamente, cosa può essere considerato 'esperienza'? Mi chiedo se dovremmo far riferimento a quest'ultima anche in situazioni pedagogiche". Formulare la domanda in questo modo implica che gli interventi basati sull'esperienza abbiano un potenziale perturbante in classe, che costringe chi insegna e chi impara a uno scontro sull'autorevolezza che può essere gestita da chi insegna solo derubricandola. La stessa questione, tuttavia, potrebbe essere posta in modo da non implicare la svalutazione paternalistica dell'esperienza. Possiamo riflettere su questo problema domandandoci se i professori e gli studenti che vogliono condividere l'esperienza personale in classe possano farlo, senza promuovere posizionamenti essenzialisti ed escludenti. Spesso quando i professori affermano l'importanza dell'esperienza, gli studenti sentono con minor urgenza il bisogno di insistere sul suo essere un modo privilegiato di conoscere. Henry Giroux, nei propri scritti sulla pedagogia critica, suggerisce che "la nozione di esperienza deve farsi spazio all'interno della teoria dell'apprendimento". Giroux intende dire che i professori devono imparare a rispettare il modo in cui gli studenti vivono le proprie esperienze e il loro bisogno di parlarne in classe: "Non si può negare che gli studenti abbiano esperienze e non si può negare che tali esperienze siano rilevanti per il processo di apprendimento, anche quando queste esperienze sono limitate, brutali, infruttuose o altro. Gli studenti hanno ricordi, famiglie, religioni, sentimenti, lingue e culture che forniscono loro una voce unica. Possiamo interagire criticamente con quell'esperienza o possiamo ignorarla, ma non possiamo negarla". Di solito è proprio nell'ambito di un contesto in cui la conoscenza esperienziale degli studenti viene ignorata o negata, che questi ultimi si sentono più determinati a impressionare chi ascolta sul valore e sulla superiorità dell'esperienza rispetto ad altre modalità di conoscenza.

A differenza di Fuss, non mi sono mai trovata in aule in cui gli studenti considerassero i "modi empirici della conoscenza analiticamente sospetti". Ho insegnato teoria femminista a studenti che si arrabbiano quando la teoria non chiarisce la propria relazione con l'esperienza concreta, e non coinvolge la prassi femminista in modo intelligibile. La frustrazione degli studenti è diretta contro l'incapacità della metodologia, dell'analisi e della scrittura astratta (di solito incolpate sul piano materiale, e spesso a ragione) di collegare la teoria ai loro sforzi di esistere più pienamente, di trasformare la società, di vivere una politica femminista. La politica dell'identità emerge dalle lotte dei gruppi oppressi e sfruttati volte ad affermare un posizionamento dal quale partire per criticare le strutture dominanti, una posizione che dia scopo e significato alla lotta. Le pedagogie critiche libertarie accolgono questa preoccupazione e comprendono necessariamente l'esperienza, la confessione e la testimonianza come modi rilevanti di conoscere, come dimensioni importanti e vitali di qualsiasi processo di apprendimento. Con un certo scetticismo, Fuss si domanda: "L'esperienza dell'oppressione conferisce per caso una giurisdizione speciale sul diritto di parlare di quella particolare oppressione?" È una domanda a cui non dà risposta. Se mi venisse proposta dagli studenti in classe, chiederei loro di domandarsi se l'ascolto di persone oppresse che parlano della propria esperienza possa fornire un punto di vista "particolare" – sia che si tratti di vittimizzazione o di resistenza – quindi, creare la necessità di uno spazio privilegiato per tale discussione. A quel punto si potrebbero analizzare le modalità con cui gli individui fanno propria un'esperienza che non hanno vissuto, chiedendosi quali questioni morali si manifestino quando si parla di una realtà che non si conosce a livello esperienziale, specialmente in riferimento ai gruppi oppressi. In aule estremamente diversificate, nelle quali mi sono sforzata di insegnare questioni relative a gruppi sfruttati che non sono neri, ho suggerito che se si portano in classe esclusivamente modi analitici di conoscenza e qualcun altro porta l'esperienza personale, si deve accogliere con favore questa conoscenza perché migliorerà l'apprendimento. Inoltre, condivido con la classe la convinzione che se la nostra conoscenza di un argomento è limitata e qualcun altro porta la propria esperienza personale, dobbiamo imparare con umiltà e rispetto da coloro che portano un dono così grande. Possiamo farlo senza negare

l'autorevolezza di chi insegna, poiché fondamentalmente sono convinta che combinare teoria ed esperienza sia una modalità di conoscenza molto più arricchente.

Anni fa, mi sentii grata nello scoprire "l'autorevolezza dell'esperienza" nella scrittura femminista, perché dava un nome a ciò che portavo nelle lezioni femministe, qualcosa che mi sembrava assente ma che ritenevo prezioso. Ai miei tempi di studente, nelle aule femministe in cui l'esperienza della donna era universalizzata, ero consapevole, a partire dalla mia esperienza di donna nera, che la realtà delle donne nere era sistematicamente esclusa. Parlavo a partire da quella consapevolezza. Non esisteva alcun *corpus* teorico a cui far riferimento che potesse sostituire questa affermazione di verità. A quei tempi, nessuno voleva davvero sentire parlare della decostruzione della donna come categoria analitica. Insistere sul valore della mia esperienza è stato fondamentale per essere ascoltata. Certamente, la necessità di comprendere la mia esperienza mi ha motivato, quando ero ancora studente, a scrivere *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*.

Ora, invece, mi sento turbata dall'"autorevolezza dell'esperienza", profondamente consapevole del modo in cui quest'ultima venga usata per zittire ed escludere. Eppure ho bisogno di "dire", di articolare in modo affermativo la particolarità di quei modi di conoscere radicati nell'esperienza. So che l'esperienza è una modalità di conoscenza e può influenzare ciò che sappiamo. Sebbene sia contraria a qualsiasi pratica essenzialista che costruisca l'identità in modo monolitico ed esclusivo, non voglio rinunciare al potere dell'esperienza come posizionamento da cui partire per basare l'analisi o formulare teorie. Ad esempio, mi irrita sapere che i corsi di storia o letteratura nera in alcuni college e università sono tenuti esclusivamente da bianchi, non perché penso che non possano conoscere queste realtà, ma perché penso che le conoscano in modo diverso. Sinceramente, se mi fosse stata data l'opportunità di studiare il pensiero critico afroamericano con un'insegnante nera e progressista invece che con la donna, bianca e progressista, con la quale ho studiato nel corso del primo anno, avrei scelto la persona nera. Anche se ho imparato molto da questa docente bianca, credo sinceramente che avrei imparato ancora di più da una nera, perché avrebbe portato in classe quel mix unico di modalità esperienziali e analitiche di conoscere – cioè, un

punto di vista "privilegiato". Quel punto di vista non si può acquisire attraverso i libri o l'osservazione a distanza e lo studio di una realtà particolare. Per me questo punto di vista privilegiato non emerge dalla "autorità dell'esperienza" ma piuttosto dalla passione dell'esperienza, la passione del ricordo.

Spesso l'esperienza si manifesta in classe come memoria. Di solito le narrazioni dell'esperienza sono raccontate in modo retrospettivo. Nella testimonianza della contadina e attivista guatemalteca Rigoberta Menchú , percepisco la passione del ricordo:

> Mia madre era solita dire che, attraverso la propria vita e la propria testimonianza vivente, cercava di far capire alle donne che anche loro dovevano essere parte attiva, così che quando la repressione fosse arrivata, portando con sé molta sofferenza, gli uomini non avrebbero sofferto da soli. Le donne devono unirsi alla lotta a modo loro. Con queste parole voleva dire che qualsiasi vittoria o cambiamento a cui le donne non partecipano, non rappresenta un cambiamento e non è una vittoria. Era molto chiara su questo punto, quasi fosse una donna attrezzata con ogni sorta di teorie e molta pratica.

So che posso far mia questa conoscenza e trasmettere il messaggio insito nelle sue parole. Il loro significato può essere trasmesso facilmente. Ciò che si perde nella trasmissione è lo spirito che ordina quelle parole, che testimonia che dietro di loro – sotto, ovunque – c'è una realtà vissuta. Quando uso la frase "la passione dell'esperienza", mi riferisco a molti sentimenti ma in particolare alla sofferenza, poiché esiste una conoscenza particolare che deriva dalla sofferenza. È un modo di sapere che viene spesso espresso attraverso il corpo, ciò che quest'ultimo sa, ciò che viene scolpito profondamente in esso dall'esperienza. Questa complessità dell'esperienza raramente può essere espressa e nominata a distanza. È un luogo privilegiato, anche se non è l'unico e nemmeno sempre il luogo più importante da cui si può conoscere. In classe, condivido il più possibile la convinzione della necessità che i pensatori critici partano da posizionamenti molteplici, affrontino diversi punti di vista, per permetterci di accogliere la conoscenza in modo completo e inclusivo. A volte, dico agli studenti, è come una ricetta. Immaginate che stiamo cuocendo il pane, per cui è necessaria la farina. E abbiamo tutti gli altri ingredienti ma non la farina. Improvvisamente, la farina diventa molto importante, anche se da sola non basta. Questo è un modo di pensare all'esperienza in classe.

Un'altra volta, posso chiedere agli studenti di riflettere su ciò che vogliamo che accada in classe, di nominare ciò che speriamo di sapere, ciò che può essere più utile. Chiedo loro quale punto di vista è un'esperienza personale. Poi ci sono momenti in cui l'esperienza personale ci impedisce di raggiungere la vetta e quindi la lasciamo andare perché il suo peso è troppo gravoso. E, a volte, la vetta resta difficile da raggiungere pur con tutte le nostre risorse, teoriche e reali, e tutto ciò che possiamo fare è lo sforzo collettivo di comprendere i limiti della conoscenza e di desiderare insieme un modo per raggiungere quella cima agognata. Anche desiderare è un modo di conoscere.

Capitolo settimo

Al fianco di mia Sorella, mano nella mano

Solidarietà femminista

> Il femminismo deve stare all'avanguardia del cambiamento sociale se vuole sopravvivere come movimento in qualunque paese.
>
> Audre Lorde, *Un'esplosione di luce*[1]

> Siamo vittime della nostra Storia e del nostro Presente. Pongono troppi ostacoli alla Via dell'Amore. E non possiamo nemmeno godere delle nostre differenze in pace.
>
> Ama Ata Aidoo, *Our Sister Killjoy*

Le prospettive patriarcali sulle relazioni razziali hanno tradizionalmente evocato l'immagine di uomini neri che ottengono la libertà di intrattenere relazioni sessuali con le donne bianche, come quella modalità di relazione interpersonale capace di esemplificare, nel miglior modo possibile, la connessione esistente tra la lotta pubblica per l'uguaglianza razziale e la politica privata dell'intimità razziale. Il timore razzista per cui approvare a livello sociale le relazioni d'amore tra uomini neri e donne bianche avrebbe significato smantellare la struttura familiare patriarcale bianca, ha accentuato nel corso del tempo il senso del tabù, anche quando singoli individui sceglievano di trasgredire tali confini. Ma il sesso tra uomini neri e donne bianche, anche nel caso in cui fosse legalmente ratificato attraverso il matrimonio, non ebbe le conseguenze temute, non minò le fondamenta del patriarcato bianco, e non favorì la lotta per porre fine al razzismo. Fare dell'esperienza sessuale eterosessuale – in particolare la questione degli uomini neri che ottengono l'accesso ai corpi delle donne bianche – l'espressione per eccellenza della liberazione razziale, ha deviato l'attenzione lontano dall'importanza delle relazioni sociali tra donne bianche e nere, e dai modi in cui questo contatto determina e influenza i rapporti razziali.

Come ogni adolescente di una città del Sud segregata razzialmente alla fine degli anni sessanta, sapevo che gli uomini neri che desideravano l'intimità con le donne bianche, e viceversa, instauravano con loro legami affettivi. Non conoscevo invece alcuna forma di intimità, profonda

vicinanza o amicizia tra donne bianche e nere. Sebbene non se ne parlasse mai, era evidente che nella vita quotidiana i due gruppi erano separati da confini ben definiti, che rendevano impossibile un'amicizia profonda. Il punto di contatto tra donne nere e bianche era la servitù, una relazione gerarchica basata sul potere e non mediata dal desiderio sessuale. Le donne nere servivano e le donne bianche venivano servite.

A quei tempi, persino una donna bianca povera (che non sarebbe mai stata in grado di assumere una serva nera) avrebbe comunque, in occasione dei suoi incontri con donne nere, affermato la propria presenza dominante, assicurandosi che il contatto tra i due gruppi la collocasse sempre in una posizione di potere sulla nera. La relazione serva-padrona si stabiliva nello spazio domestico, all'interno della famiglia, in un contesto di informalità e comunanza (la convinzione che il ruolo della donna fosse quello di curare la casa era condivisa da bianche e nere). A causa dell'analogo posizionamento all'interno delle norme sessiste, il contatto personale tra i due gruppi era disciplinato con attenzione, per rafforzare la differenza di status basata sulla razza. Riconoscere la differenza di classe non era abbastanza, le donne bianche volevano vedere confermato il proprio status razziale. Escogitavano ogni tipo di strategia, sottile o eclatante, per rafforzare la differenza razziale, per affermare la propria posizione di superiorità. Ciò era particolarmente evidente nelle famiglie in cui le donne bianche rimanevano a casa durante il giorno mentre le donne nere lavoravano. Le donne bianche parlavano di "negri" o davano vita a scenari ritualizzati incentrati sulla razza per sottolineare la differenza di status. Anche il gesto banale di mostrare a una serva nera un vestito nuovo che lei non avrebbe mai potuto provarsi in un negozio, a causa delle leggi Jim Crow, ricordava a tutte le interessate la differenza di status basata sulla razza.

Storicamente, gli sforzi delle donne bianche per mantenere il dominio razziale erano direttamente collegati alla politica eterosessista, nella cornice del patriarcato suprematista bianco. Le norme sessiste, che consideravano le donne bianche inferiori a causa del proprio genere, venivano mediate dal legame razziale. Anche se i maschi, bianchi e neri, erano maggiormente interessati a controllare e avere accesso ai corpi delle donne bianche, la realtà sociale vissuta dalle donne bianche era quella per cui i maschi bianchi erano attivamente impegnati in relazioni sessuali con

donne nere. Nella mente della maggior parte delle donne bianche, non era rilevante che la stragrande maggioranza di questi legami fosse fondata sulla coercizione aggressiva, sullo stupro e altre forme di violenza sessuale; le donne bianche vedevano le donne nere come concorrenti nel mercato sessuale. In un contesto culturale in cui lo status di una donna bianca era per lo più determinato dalla sua relazione con gli uomini bianchi, le donne bianche desideravano mantenere una netta separazione tra il loro status e quello delle donne nere. Era fondamentale che le donne nere fossero tenute a distanza, che i tabù razziali che proibivano relazioni lecite tra i due gruppi fossero rafforzati dalla legge e dall'opinione sociale. (Nei rari casi in cui gli uomini bianchi schiavisti volevano il divorzio per legittimare il loro legame con delle schiave nere, venivano spesso giudicati pazzi). Nell'ambito del patriarcato suprematista bianco, la relazione che più di tutte minacciava di interrompere, sfidare e smantellare il potere bianco e il suo concomitante ordine sociale era l'unione legalizzata tra un uomo bianco e una donna nera. Le testimonianze di chi viveva in schiavitù, così come i diari delle donne bianche del Sud, registrano episodi di gelosia, rivalità e competizione sessuale tra padrone bianche e schiave nere. I verbali giudiziari documentano come i singoli uomini bianchi cercassero di ottenere il riconoscimento pubblico dei loro legami con donne nere, cercando di sposarle o di lasciare loro proprietà e denaro nel testamento. La maggior parte di questi casi veniva contestata dai familiari bianchi. È importante sottolineare che le donne bianche cercavano di proteggere le loro fragili posizioni sociali e di potere all'interno della cultura patriarcale, affermando la propria superiorità sulle donne nere. Non stavano necessariamente cercando di impedire agli uomini bianchi di intrattenere rapporti sessuali con donne nere, poiché questo non era in loro potere, per via della natura del patriarcato. Finché le unioni sessuali tra donne nere e uomini bianchi avevano luogo in un contesto di illegalità, all'interno di un quadro di sottomissione, coercizione e degrado, la separazione di status tra la donna bianca "signora" e la donna nera "puttana" poteva essere mantenuta. Pertanto, entro certi limiti, il privilegio di razza e classe delle donne bianche veniva rinforzato dal mantenimento di un sistema in cui le donne nere erano oggetto di schiavitù e abuso sessuale dei maschi bianchi.

Le riflessioni contemporanee sulla relazione storica tra donne bianche e nere devono includere il riconoscimento dell'amarezza che le schiave nere provavano nei confronti delle donne bianche. Provavano un risentimento comprensibile, e reprimevano la loro rabbia per l'oppressione razziale, ma erano particolarmente colpite dalla totale assenza di empatia mostrata dalle donne bianche di fronte agli abusi sessuali e fisici sulle donne nere, nonché a quelle situazioni in cui i bambini neri venivano portati via alle loro madri schiave. Ancora una volta, nell'ambito di un problema condiviso (le donne bianche conoscevano l'orrore degli abusi sessuali e fisici, e la profondità dell'attaccamento di una madre ai propri figli), quando la maggior parte delle donne bianche avrebbe potuto sperimentare una forma di identificazione empatica, esse voltarono le spalle alle donne nere.

La comprensione condivisa della peculiare esperienza femminile non fu in grado di facilitare le relazioni tra la maggior parte delle padrone bianche e delle schiave nere. Sebbene esistessero rare eccezioni, avevano un impatto praticamente nullo sulla struttura generale delle relazioni tra donne bianche e nere. Nonostante la brutale oppressione subita dalle schiave nere, molte donne bianche le temevano. Forse credevano che, più di ogni altra cosa, le donne nere volessero prendere il loro posto, privarle del loro status sociale, sposare i loro uomini. E devono aver temuto (data l'ossessione degli uomini bianchi per le donne nere) che senza tabù legali e sociali in grado di proibire che tali relazioni diventassero legali, avrebbero perso il loro status.

L'abolizione della schiavitù ebbe uno scarso impatto positivo sui rapporti tra donne bianche e nere. Senza la struttura della schiavitù, che istituzionalizzava, in modo fondamentale, il diverso status delle donne bianche e nere, le donne bianche si preoccuparono ancor di più che i tabù sociali sostenessero la loro superiorità razziale e vietassero le relazioni legali tra le razze, contribuendo a perpetuare stereotipi degradanti sulla femminilità nera. Molti di questi stereotipi rinforzavano l'idea che le donne nere fossero lascive, immorali, sessualmente depravate e stupide. Le donne bianche erano talmente vicine alle donne nere nell'ambito domestico, da far sembrare di conoscerle per davvero, in virtù del contatto diretto. Sebbene il *corpus* di materiale pubblicato dagli inizi del ventesimo secolo per documentare le percezioni delle donne bianche sulle

donne nere e viceversa sia pochissimo, la segregazione ridusse la possibilità che i due gruppi sviluppassero una nuova modalità di relazione tra loro al di fuori dell'ambito serva-padrona. Vivendo in quartieri segregati, donne bianche e nere avevano poche possibilità di incontrarsi su un terreno comune e neutrale.

La donna nera che andava dal suo quartiere segregato nei quartieri bianchi "non sicuri", per lavorare nelle case delle famiglie bianche, non vedeva più riconosciute le proprie relazioni familiari dalle datrici di lavoro come avveniva, per quanto tenuamente, durante la schiavitù. Il nuovo assetto sociale era disumanizzante tanto quanto quello delle piantagioni, e l'unico sollievo per le donne nere era di poter tornare a casa. Durante lo schiavismo, le padrone bianche erano talvolta costrette dalle circostanze, da sentimenti premurosi o da preoccupazioni relative alla proprietà a entrare nello spazio domestico della donna nera ed esperire un ambito di esistenza al di là della dinamica serva-padrona. Questo non accadeva mai alla datrice di lavoro bianca.

I quartieri segregati razzialmente (che erano la norma nella maggior parte delle città e delle aree rurali) erano tali per cui le donne nere lasciavano i quartieri poveri per lavorare nelle case dei bianchi privilegiati. Avevano poche o nulle possibilità che questa circostanza promuovesse e incoraggiasse l'amicizia tra i due gruppi. Le donne bianche continuavano a considerare le donne nere rivali sessuali, ignorando le aggressioni sessuali maschili bianche e l'abuso delle femmine nere. Sebbene abbiano scritto memoriali commoventi che descrivono legami affettivi con le serve nere, le donne bianche spesso faticavano a riconoscere che l'intimità e la cura possono coesistere con il dominio. Le donne bianche che consideravano le serve nere "come una della famiglia" hanno fatto fatica a comprendere che queste ultime avevano una percezione completamente diversa della relazione. La serva era perennemente consapevole del fatto che nessun grado di affetto o cura avrebbe alterato le differenze di status – o la realtà per cui le donne bianche esercitavano il potere, benevolmente o tirannicamente.

Gran parte degli attuali studi sulle relazioni tra serve nere e datrici di lavoro bianche, portati avanti da donne bianche, presentano punti di vista che evidenziano gli aspetti positivi, minimizzando i modi in cui l'interazione negativa in questi contesti fosse in grado di creare profonda

sfiducia e ostilità tra i due gruppi. Le serve nere intervistate da donne bianche sovente danno l'impressione che le relazioni con le datrici di lavoro bianche avessero molti aspetti positivi. Presentano una versione educata e politicamente corretta della realtà, spesso nascondendo la verità. Ancora una volta, va ricordato che le situazioni di sfruttamento possono anche essere scenari in cui emergono legami premurosi, persino in un ambito di dominio (le femministe dovrebbero esserne consapevoli a partire dall'esistenza della cura nelle relazioni eterosessuali in cui gli uomini abusano delle donne). Nel corso della presentazione di Susan Tucker del libro *Telling Memories Among Southern Women: Domestic Workers Employers in the Segregated South*, mi colpì la sua tranquillità nel riconoscere che, quando era una bambina bianca di cui si occupavano donne nere, le aveva sentite esprimere sentimenti negativi riguardo alle donne bianche. Era rimasta scioccata dalle loro espressioni di rabbia, inimicizia e disprezzo. Ricordavamo entrambe una frase comune tra le donne nere: "Non ho mai incontrato una donna bianca di età superiore ai dodici anni che meriti rispetto". Contrariamente ai propri ricordi, la riflessione contemporanea di Tucker dipinge un quadro molto più positivo dell'argomento. Gli studi sulle relazioni tra donne nere e bianche devono finirla di concentrarsi esclusivamente sulla questione della interazione, "positiva" o meno, tra serve nere e datrici di lavoro bianche. Per comprendere le nostre relazioni contemporanee, dobbiamo interrogare l'impatto di quegli incontri sulla percezione che hanno le donne nere delle donne bianche nel complesso. Molte di noi, sebbene non siano mai state serve di donne bianche, hanno ereditato tali idee, che modellano le nostre aspettative e interazioni, da parenti e amiche.

I miei ricordi e la consapevolezza odierna (basata sulle conversazioni con mia madre, che lavora come domestica per le donne bianche, e i commenti e le storie delle donne nere delle nostre comunità) indicano che in contesti "sicuri" le donne nere sottolineano gli aspetti negativi di lavorare come domestiche per le bianche. Esprimono intensa rabbia, ostilità, amarezza e invidia – e pochissimo affetto o cura – anche quando ne parlano in modo positivo. Molte di queste donne riconoscono la natura di sfruttamento insita nel loro lavoro, sottolineando come siano soggette a varie umiliazioni inutili e incontri degradanti. Questa consapevolezza può essere la caratteristica più saliente in una situazione in cui una donna nera

prova persino sentimenti benevoli nei confronti della sua datrice di lavoro bianca (il libro di Judith Rollins, *Between Women*, è una riflessione utile e approfondita di queste relazioni).

Sia che parliamo con domestiche nere o in generale con donne nere, ho l'impressione che le loro opinioni delle bianche siano perlopiù negative. Molte delle donne nere che hanno lavorato come domestiche nelle case bianche, in particolare nei periodi in cui le donne bianche non avevano un impiego pagato, considerano le donne bianche come infantili ed egocentriche, donne che fanno mostra di innocenza e irresponsabilità a spese delle donne nere. Sottolineano continuamente come le donne bianche possano allontanarsi dalla realtà domestica, dalle responsabilità dell'assistenza all'infanzia e delle faccende domestiche per inseguire la carriera o per avere più tempo libero, nella misura in cui le donne nere, o le persone di classe inferiore, sono vincolate a quel lavoro, costrette dalle circostanze economiche a fare buon viso a cattivo gioco e ad assumersi quella responsabilità.

Ho trovato ironico che le donne nere spesso criticassero le donne bianche da un punto di vista non femminista, sottolineando il modo in cui le donne bianche non fossero degne di essere stimate in quanto volubili, pigre e irresponsabili. Alcune donne nere sembravano provare particolare rabbia nel vedere il proprio lavoro "supervisionato" da donne bianche che consideravano incapaci di svolgere i compiti di cui si occupavano loro. Le donne nere che lavoravano come domestiche nelle case bianche avevano posizioni simili a quella assunta dagli antropologi culturali che cercano di comprendere una cultura diversa. Da questo particolare punto di vista privilegiato, le donne nere hanno imparato a conoscere gli stili di vita bianchi. Hanno osservato tutti i dettagli nelle case bianche, dagli arredi agli incontri personali. Prendendo appunti mentali, hanno espresso giudizi sulla qualità della vita a cui hanno assistito, confrontandola con l'esperienza nera. All'interno dei confini delle comunità nere segregate, condividevano le loro percezioni dell'"altro" bianco. Spesso i loro racconti erano più negativi quando descrivevano le donne bianche; sono riuscite a studiarle in modo molto più coerente rispetto agli uomini bianchi, che non erano sempre presenti. Se il mondo bianco razzista rappresentava le donne nere come troie, allora le donne nere esaminavano le azioni delle donne bianche per vedere se i loro costumi sessuali erano

diversi. Le loro osservazioni spesso contraddicevano gli stereotipi. In generale, le donne nere – a partire dalla frequentazione delle donne bianche nel rapporto di servizio – sono giunte alla conclusione che i due gruppi siano radicalmente diversi e incapaci di condividere un linguaggio comune. Questo retaggio di atteggiamenti e riflessioni sulle donne bianche viene condiviso di generazione in generazione, mantenendo vivo il senso di distanza e separazione, i sentimenti di sospetto e diffidenza. Ora che le relazioni interrazziali tra bianchi e neri sono più comuni, le donne nere considerano le donne bianche come concorrenti sessuali, indipendentemente dalle preferenze sessuali, e spesso mantengono le distanze nella sfera privata, nonostante la vicinanza e l'intimità negli ambienti di lavoro.

Le riflessioni contemporanee (accademiche o personali) sulle relazioni tra donne nere e donne bianche raramente si svolgono in contesti misti. Le donne bianche che esprimono le proprie impressioni nelle opere accademiche e confessionali, spesso ignorano la profondità dell'inimicizia tra i due gruppi, o lo considerano un problema esclusivo delle donne nere. Molte volte, negli ambiti femministi, ho sentito le donne bianche parlare dell'ostilità di una particolare donna nera nei confronti delle bianche come se tali sentimenti non fossero radicati nelle relazioni storiche e nelle interazioni attuali. Invece di approfondire le ragioni dell'esistenza di tale ostilità o di darle legittimità in quanto reazione appropriata al dominio o allo sfruttamento, considerano la donna nera come difficile, problematica, irrazionale e "pazza". Fino a quando le donne bianche non affronteranno la propria paura e il proprio odio per le donne nere (e viceversa), fino a quando non riusciremo a riconoscere il passato difficile che modella e influenza la nostra interazione contemporanea, non potrà esserci un dialogo onesto e significativo tra i due gruppi. Il richiamo femminista contemporaneo alla sorellanza, l'appello radicale della donna bianca alle donne nere e a tutte le donne di colore di unirsi al movimento femminista, è considerato da molte donne nere come l'ennesima espressione della negazione bianca della realtà del dominio razzista, della complicità nello sfruttamento e nell'oppressione delle donne e delle persone nere. Sebbene la richiesta di sorellanza sia spesso motivata da un sincero desiderio di trasformare il presente, il desiderio femminile bianco di forgiare un nuovo contesto e di creare un legame non ha ancora compiuto lo sforzo di

riconoscere il passato e le barriere che rendono difficile, se non impossibile, tale legame. Quando le donne nere, in risposta all'appello alla sorellanza sulla base di un'esperienza condivisa, hanno richiamato l'attenzione sia sul passato del dominio razziale che sulle sue manifestazioni attuali nell'ambito della teoria femminista e del movimento femminista, la reazione iniziale delle donne bianche è stata di resistere a tale analisi, assumendo una postura di innocenza e diniego (una risposta che evocava, nelle donne nere, ricordi di incontri negativi e la relazione tra serva e padrona). Il saggio di Adrienne *Rich Disloyal to Civilization: Feminism, Racism, and Gynephobia*, nonostante i difetti e le contraddizioni della sua analisi, è stato rivoluzionario in quanto ha abbattuto quel muro di diniego, affrontando il problema della razza e della responsabilità. Le donne bianche erano più disposte ad "ascoltare" un'altra donna bianca parlare di razzismo; Tuttavia, la loro incapacità di ascoltare le donne nere impedisce il progresso femminista.

Ironia della sorte, molte donne nere attivamente impegnate nel movimento femminista parlavano di razzismo nel tentativo sincero di creare un movimento inclusivo, che avrebbe unito donne bianche e nere. Eravamo convinte che la vera sorellanza non sarebbe potuta esistere senza uno scontro radicale, senza l'esplorazione femminista e il confronto sul razzismo femminile bianco e sulla risposta femminile nera. Il nostro desiderio di una sorellanza onorevole, che sarebbe emersa dalla volontà di tutte le donne di affrontare le nostre storie, è stato spesso ignorato. La maggior parte delle donne bianche ci ha giudicato "troppo arrabbiate", e si è rifiutata di riflettere criticamente sulle questioni da noi sollevate. Quando finalmente le donne bianche attive nel movimento femminista si sono mostrate disposte a riconoscere il razzismo, le proprie responsabilità e il conseguente impatto sui rapporti tra donne bianche e donne nere, molte donne nere erano ormai devastate e sfinite. Ci siamo sentite tradite; le donne bianche non avevano mantenuto la promessa della sorellanza. Questo senso di tradimento continua tuttora ed è acuito dall'apparente disinteresse nel forgiare la sorellanza, anche se le donne bianche mostrano ora interesse per le questioni razziali. A volte, le femministe bianche che lavorano nell'accademia sembrano volersi appropriare delle discussioni su razza e razzismo proprio mentre abbandonano gli sforzi per costruire uno spazio per la sorellanza, uno spazio in cui possano esaminare e cambiare

atteggiamenti e comportamenti nei confronti delle donne nere e di tutte le donne di colore.

Le donne bianche, a causa della crescente istituzionalizzazione e professionalizzazione del lavoro femminista incentrato sulla costruzione della teoria femminista e sulla diffusione della conoscenza femminista, hanno assunto posizioni di potere che consentono loro di riprodurre il paradigma serva-padrona in un contesto radicalmente diverso. Ora le donne nere si trovano nella posizione di servire il desiderio femminile bianco di saperne di più sulla razza e sul razzismo per "padroneggiare" l'argomento. Curiosamente, l'oggetto delle analisi sulla "razza" della maggior parte delle donne bianche che scrivono di teoria femminista incentrata sulla "differenza" e sulla "diversità" non è la vita, le opere e le esperienze delle donne bianche, ma piuttosto quella delle donne nere o di colore. Le donne bianche – che devono ancora raggiungere una comprensione critica del significato di "bianchezza" nella loro vita, della rappresentazione della bianchezza nella letteratura, o della supremazia bianca che modella il loro status sociale – spiegano ora la nerezza, senza affrontare criticamente la questione se il loro lavoro prenda le mosse da un punto di vista antirazzista e consapevole. Attingendo al lavoro delle donne nere, che una volta consideravano irrilevante, ora riproducono i paradigmi serva-padrona nelle proprie ricerche. Armate di una nuova conoscenza della razza e della volontà di affermare che il proprio lavoro prende le mosse da una prospettiva bianca (di solito senza spiegare cosa ciò significhi), dimenticano che quella stessa attenzione alla razza e al razzismo è emersa dal concreto sforzo politico per forgiare legami significativi tra donne appartenenti a razze e classi sociali differenti. Questa lotta spesso viene completamente ignorata. Soddisfatte dall'apparente maggiore ricettività (la produzione di testi in cui le donne bianche discutono della razza è considerata la prova di una radicale inversione di tendenza), le donne bianche ignorano l'assordante assenza delle voci delle donne nere, sia nella costruzione della nuova teoria femminista che agli incontri femministi.

Parlando con svariati gruppi di donne, e chiedendo loro se il movimento femminista abbia avuto un impatto trasformativo sui rapporti tra donne bianche e nere, ho ricevuto risposte radicalmente diverse. La maggior parte delle donne bianche aveva percepito un cambiamento, si sentivano

maggiormente consapevoli della razza e del razzismo, disposte ad assumersi le proprie responsabilità e a impegnarsi nel lavoro antirazzista. Le donne nere e le donne di colore erano irremovibili nel sostenere che poco era cambiato, che nonostante la recente attenzione delle donne bianche alla razza, il dominio razzista è ancora un fattore importante negli incontri interpersonali. Affermavano che la maggior parte delle donne bianche rivendica il proprio potere anche quando affronta i problemi razziali. Una donna nera mi ha detto "Quello che mi brucia è essere trattata di merda da donne bianche tutte prese a ottenere il riconoscimento accademico, promozioni, soldi, eccetera, facendo un 'ottimo' lavoro sul tema della razza". Alcune donne nere con cui ho parlato hanno confessato che la paura di vedere le proprie risorse appropriate da donne bianche le ha portate a evitare di partecipare al movimento femminista.

La paura e la rabbia dell'appropriazione, così come la volontà di non essere complici nel riprodurre la relazione serva-padrona, hanno portato le donne nere ad allontanarsi dagli ambienti femministi in cui sono costrette ad avere un contatto costante con le donne bianche. Questo ritrarsi dal confronto aggrava il problema: ci rende diversamente complici. Se una rivista pubblica un numero speciale dedicata ai *Black Women's Studies* e solo le donne bianche inviano il proprio lavoro, le donne nere non possono effettivamente sfidare la loro presa egemonica sulla teoria femminista. E questo è solo un esempio tra i tanti che si potrebbero fare. Se non facciamo sentire le nostre voci nelle opere scritte e nelle discussioni, le nostre preoccupazioni non verranno mai prese in considerazione. Dove sono i nostri libri su razza e femminismo e su altri aspetti della teoria femminista, dove sono le opere capaci di offrire nuovi punti di vista e nuove idee? Cosa facciamo per favorire lo sviluppo di una teoria e una pratica femminista più inclusiva? Quale presumiamo sia il nostro ruolo nel mappare la direzione futura del movimento femminista? Allontanarsi dal confronto non è la risposta.

Anche se quasi ogni donna nera attiva nel movimento femminista ha una lunga serie di storie orribili da raccontare che documentano l'insensibilità e l'aggressività razzista delle singole donne bianche, siamo testimoni anche di incontri positivi, che ci arricchiscono piuttosto che impoverirci. Certo, tali incontri sono rari. Solitamente avvengono con donne bianche che non

si trovano in posizioni di potere (forse è il motivo per cui sono considerati eccezionali, piuttosto che segnali positivi di un potenziale complessivo di crescita e cambiamento, verso una maggiore unità). Forse dobbiamo chiederci fino a che punto le donne bianche (e tutte le donne) che occupano posizioni di potere si affidino ai paradigmi di dominio convenzionali per rafforzare e mantenere quel potere.

Ho parlato con donne nere e di colore per sapere quali siano gli aspetti che contraddistinguono le nostre relazioni con le femministe bianche che non consideriamo sfruttatrici o oppressive. La risposta comune è stata che queste relazioni avevano due caratteristiche importanti: confronto onesto e costruttivo sulle questioni razziali e interazione reciproca. Nell'ambito del paradigma serva-padrona, di solito le donne bianche cercano di ottenere qualcosa dalle donne nere, anche quando quel qualcosa è la conoscenza del razzismo. Quando ho chiesto a donne bianche – che erano amiche o avevano rapporti di lavoro positivi con donne nere in contesti femministi – quali condizioni consentissero la reciprocità, hanno risposto sottolineando che non avevano fatto affidamento sulle donne nere per affrontare il proprio razzismo. In qualche modo, assumersi la responsabilità di esaminare le proprie reazioni alla questione della razza era una condizione preliminare per intrattenere relazioni su un piano di parità. Queste donne sentivano di avvicinarsi alle donne nere con la consapevolezza del razzismo, non con la colpa, la vergogna o la paura. Una donna bianca ha detto di partire dal punto di vista dell'accettazione e del riconoscimento che "i bianchi hanno sempre preconcetti razzisti con i quali è necessario confrontarsi". La disponibilità ad affrontare queste questioni rende certamente più facile stringere legami con donne non bianche. Suggerisce che il grado in cui una donna bianca può accettare la verità dell'oppressione razzista – della complicità femminile bianca, dei privilegi di cui le donne bianche godono nell'ambito di una struttura razzista – determina la misura in cui possono essere empatiche nei confronti delle donne nere. Parlandone, ho scoperto che le femministe bianche provenienti da contesti poveri spesso sentivano che la comprensione della differenza di classe rendeva loro più facile ascoltare le donne nere parlare dell'impatto della razza e del dominio senza sentirsi minacciate. Personalmente, molte delle mie amicizie e dei miei legami femministi più profondi li ho sperimentati con donne bianche di

estrazione operaia o che appartengono tuttora alla classe operaia, e comprendono il peso della povertà e delle privazioni.

Ho parlato di questo saggio con un gruppo di colleghe bianche – tutte insegnanti di inglese – e hanno sottolineato la paura che molte donne bianche privilegiate hanno delle donne nere. Ricordavamo tutte i commenti sinceri di Lillian Hellman sulla propria relazione con la domestica nera che fu in servizio presso di lei per molti anni. Hellman sentiva che questa donna esercitava davvero un potere enorme su di lei, ammettendo che le faceva temere tutte le donne nere. Abbiamo parlato del fatto che ciò che molte donne bianche temono è di venire smascherate dalle donne nere. Una donna bianca, proveniente dalla classe operaia, ha sottolineato che le donne di servizio nere erano in grado di smascherare il divario esistente tra le parole delle donne bianche e le loro azioni, contraddizioni e inadeguatezze. Forse le generazioni contemporanee di donne bianche che non hanno serve nere e che non le avranno mai hanno ereditato dalle loro antenate la paura che le donne nere abbiano la capacità di vedere, al di là dei loro trucchi, parti di sé che non vogliono che nessuno veda. Sebbene la maggior parte delle donne bianche presenti alla discussione non fosse amica di alcuna donna nera, avrebbero apprezzato l'opportunità di avere un contatto più intimo. Spesso le donne nere non rispondono agli stimoli amichevoli delle donne bianche per paura di venire tradite, per la paura che, in un momento imprevedibile, la donna bianca farà valere il proprio potere. Questa paura del tradimento è collegata alla paura femminile bianca di venire smascherate; è evidente che abbiamo bisogno del lavoro psicoanalitico femminista, che esamina questi sentimenti e le dinamiche relazionali che producono.

Spesso la donna nera abbandona la paura del tradimento quando la donna bianca dimostra, con le proprie azioni, di essere impegnata nel lavoro antirazzista. Ad esempio, una volta ho fatto domanda per un lavoro nel corso di *Women's Studies* in un'università per bianche. Il comitato che esaminava la mia domanda era composto da sole bianche. Nel corso del colloquio, una delle donne presenti ha ritenuto che la natura e la direzione del discorso fosse viziata dal razzismo, ed è intervenuta. Tra l'altro, scelse di contattare il responsabile dell'*affirmative action*[2] per le donne nere, in modo tale da garantire la partecipazione di persone non bianche alla discussione. Le sue azioni vennero influenzate dal suo impegno

femminista e antirazzista. Si mise in gioco, pur senza alcun vantaggio personale. (Ammettiamolo: molte femministe accademiche hanno evitato di intraprendere azioni che le avrebbero costrette ad andare contro lo *status quo* e prendere posizione per opportunismo). Le sue azioni mi hanno mostrato sia il potere della solidarietà che quello della sorellanza. Non ha giocato sul sicuro. Per accettare tale sfida, ha dovuto prendere le distanze dal potere e dal privilegio del gruppo. Una delle intuizioni più rivelatrici che condivise con me fu la propria iniziale incredulità nel vedere delle femministe bianche comportarsi in modo così palesemente razzista, convinte che tutte nel gruppo avrebbero supportato il legame comune della "bianchezza" e l'accettazione indiscussa che tra bianche fosse lecito parlare delle persone nere utilizzando modalità razziste e stereotipate. Alla fine, quando ottenni il lavoro, parlammo delle sue sensazioni rispetto a quanto era avvenuto, ovvero della paura delle donne bianche di vedere la propria autorità sminuita in presenza del potere femminile nero. Discutemmo di quei sentimenti che consentono a molte donne bianche di sentirsi più a proprio agio con le donne nere che appaiono vittime o bisognose e ci concentrammo sul trattamento condiscendente con cui le femministe bianche a volte trattano le donne nere, dando per scontato che sia comprensibile se non siamo "radicali", se il nostro lavoro sul genere non ha un punto di vista femminista. Questa condiscendenza allontana ulteriormente le donne nere dalle bianche. È un'espressione di razzismo.

Ora che molte donne bianche impegnate nella teoria e nella pratica femminista non negano più l'impatto della razza sulla costruzione dell'identità di genere, gli aspetti oppressivi del dominio razziale e la complicità delle donne bianche, è tempo di passare all'esplorazione delle paure specifiche che inibiscono il legame significativo con le donne nere. È tempo per noi di creare nuovi modelli di interazione che ci portino oltre il rapporto tra serva e padrona, modi di essere che promuovano il rispetto e la riconciliazione. Allo stesso tempo, le donne nere devono approfondire il proprio attaccamento collettivo alla rabbia e all'ostilità nei confronti delle donne bianche. Abbiamo bisogno di spazi esclusivi in cui esprimere apertamente, almeno in parte, quella rabbia repressa e quell'ostilità, in modo da poterne rintracciare l'origine, farla nostra ed esaminare le possibilità di trasformare la rabbia interiorizzata in energia costruttiva e di

autoaffermazione, che può essere usata in modo efficace per resistere al dominio femminile bianco e per stringere legami significativi con alleate bianche. Solo quando la nostra visione sarà chiara saremo in grado di distinguere i gesti sinceri di solidarietà dalle azioni radicate nella malafede. Può benissimo essere che la rabbia femminile nera nei confronti delle bianche mascheri il dolore e la sofferenza, l'angoscia per la difficoltà di stabilire un contatto, di imprimere la nostra soggettività nella loro coscienza. Lasciar andare parte del dolore può fare spazio al coraggio dell'incontro, senza paura né senso di colpa.

Se le donne nere e le donne bianche continueranno a esprimere paura e rabbia senza prendersi l'impegno di superare queste emozioni al fine di esplorare nuovi orizzonti comuni, i nostri sforzi per costruire un movimento femminista inclusivo falliranno. Molto dipende dall'intensità del nostro impegno nei confronti del processo femminista e del movimento femminista. Ci sono state tante occasioni femministe in cui le differenze si sono palesate, e con esse espressioni di dolore, rabbia e ostilità. Invece di affrontare queste emozioni, continuando allo stesso tempo a porsi domande e sondando intuizioni e strategie di confronto, il confronto si è arrestato, e con esso il dialogo. Sono sicura che le donne abbiano la capacità (sviluppata nelle relazioni interpersonali in cui ci troviamo ad affrontare la differenza di genere) di creare uno spazio positivo di dialogo critico sul dissenso, anche quando esprimiamo emozioni intense. Dobbiamo analizzare le motivazioni per le quali perdiamo improvvisamente la capacità di esercitare abilità e cura quando ci confrontiamo oltre i confini di razza e classe. Forse ci arrendiamo così facilmente perché, in quanto donne, abbiamo interiorizzato l'assunto razzista secondo il quale non potremo mai superare la barriera che separa le donne bianche da quelle nere. Se è così, allora siamo veramente complici. Per contrastare questa complicità, dobbiamo scrivere ancora più teoria e ascoltare le voci di chi sottolinea come si abbattono le barriere, si formano coalizioni e si condivide la solidarietà. Questa evidenza rinnoverà la nostra speranza e ci fornirà le strategie e le direzioni che il movimento femminista futuro dovrà seguire.

Realizzare quest'opera non è compito esclusivo delle donne bianche o nere; è un lavoro collettivo. La presenza del razzismo in contesti femministi non esonera le donne nere o di colore dal partecipare

attivamente allo sforzo di trovare modi di comunicare, scambiare idee, sviluppare un dibattito acceso. Se il rinnovato movimento femminista deve avere un impatto trasformativo sulle donne, è essenziale creare un contesto in cui possiamo impegnarci in un dialogo critico e aperto tra noi, dove possiamo confrontarci e discutere senza paura del collasso emotivo, dove possiamo ascoltarci e conoscerci rispettando la differenza e la complessità della nostra esperienza. Il movimento femminista globale non può progredire se questo passo non viene mai fatto. Quando riusciremo a dare vita a questo spazio femminile in cui valorizzare la differenza e la complessità, la sorellanza basata sulla solidarietà politica verrà finalmente alla luce.

[1] A. Lorde, *Un'esplosione di luce*; trad. it. di M. Giacobino e M.G. Guida in *Sorella Outsider. Gli scritti politici di Audre Lorde*, Il Dito e la Luna, Milano 2014, pp. 287-398; p. 330.

[2] L'azione positiva, in inglese *affirmative action*, è uno strumento politico che mira a promuovere la partecipazione di persone con certe identità etniche, di genere, sessuali e sociali in contesti in cui sono minoritarie e/o sottorappresentate. Il termine è applicato a un'ampia gamma di strumenti volti a ottenere questo scopo.

Capitolo ottavo

Pensiero femminista

Proprio ora, in classe

Nel corso di più di dieci anni di insegnamento nel campo dei *Women's Studies*, ho assistito a cambiamenti entusiasmanti. Oggi, insegnanti e studenti si trovano ad affrontare nuove sfide nell'aula femminista. Chi frequenta tali lezioni non è più necessariamente un'attivista o una persona interessata alla politica femminista (ciò significa che non stiamo soltanto condividendo la "lieta novella" con chi si è già convertita), e le classi non sono più composte in prevalenza da donne o bianche, e nemmeno esclusivamente da americani. Quando ero una giovane dottoranda che insegnava corsi femministi, il mio ambito di insegnamento era quello dei *Black Studies*. A quei tempi, i programmi di *Women's Studies* non erano pronti ad accogliere un discorso focalizzato su razza e genere. Qualsiasi percorso formativo incentrato in maniera specifica sulle donne nere era considerato "sospetto" e nessuno utilizzava ancora la tipica frase "donne di colore". A quei tempi, le studenti che seguivano le mie lezioni sul femminismo erano quasi tutte nere, fondamentalmente scettiche sull'importanza del pensiero femminista nell'ambito delle discussioni su razza e razzismo, così come su qualsiasi analisi dell'esperienza nera e della lotta di liberazione nera. Nel corso del tempo, questo scetticismo è aumentato. Studenti neri, maschi e femmine, si interrogano senza sosta su questo argomento. Mi viene continuamente chiesto, in classe o durante le conferenze, se la preoccupazione delle persone nere per la lotta antirazzista precluda il coinvolgimento nel movimento femminista. Domande come "Non pensi che le donne nere, come razza, siano più oppresse delle donne in generale?", "Il movimento delle donne non è utile in realtà solo alle donne bianche?" o "Le donne nere non sono emancipate da sempre?" sono la norma. Il tentativo di dare una risposta a queste domande ha mutato radicalmente il mio modo di pensare e di scrivere. Come insegnante, teorica e attivista femminista, mi sento profondamente coinvolta nella lotta di liberazione nera, e voglio dare un

contributo significativo, capace di riarticolare la teoria politica del movimento, affrontare le questioni di genere e fare in modo che la lotta femminista contro il sessismo diventi una componente necessaria della nostra agenda rivoluzionaria.

Impegnarsi nella politica femminista e nella lotta di liberazione nera significa essere in grado di affrontare le questioni di razza e genere nel contesto della nerezza, e di fornire risposte significative a questioni problematiche, così come modi accessibili e appropriati per comunicarle. L'aula e la sala conferenze femminista nelle quali mi trovo a parlare frequentemente oggi, sono composte di rado da persone nere. Anche se la politica progressista grida "diversità", non c'è ancora una reale comprensione dei modi in cui le studiose femministe devono modificare il proprio modo di osservare, parlare e pensare se vogliono comunicare con un pubblico diversificato e con i soggetti "diversi" che possono essere presenti in un luogo specifico. Quante sono le studiose femministe in grado di rispondere efficacemente a un pubblico eterogeneo da un punto di vista razziale ed etnico, che spesso non condivide con loro l'appartenenza di classe, il linguaggio, i livelli di comprensione, le abilità comunicative e gli interessi? Come insegnante nera che impartisce lezioni sul femminismo nei corsi di *Women's Studies*, mi trovo ad affrontare questi problemi quotidianamente. Il mio contratto di insegnamento congiunto in Inglese, Studi Afroamericani, *Women's Studies* e altre discipline, implica solitamente che le mie lezioni partano da un punto di vista femminista, anche se non sono espressamente identificate come corsi che si svolgono nell'ambito dei *Women's Studies*. Gli studenti possono iscriversi a un corso sulle scrittrici nere senza immaginare che verrà affrontato da una prospettiva femminista. Ecco perché faccio distinzione tra le lezioni femministe e i corsi di *Women's Studies*.

In un'aula femminista, in particolare nell'ambito di un corso di *Women's Studies*, gli studenti neri, che non hanno esperienza di studi femministi, solitamente si ritrovano in una classe composta prevalentemente da persone bianche (perlopiù da una maggioranza di giovani femministe radicali, bianche e senza peli sulla lingua, molte delle quali collegano la politica femminista alla lotta per i diritti gay). La mancanza di familiarità con tali questioni può portare alcuni studenti neri a sentirsi svantaggiati sia da un punto di vista accademico che culturale (ad esempio, potrebbero

non essere abituati a discutere pubblicamente di sessualità). Se ad esempio una studente nera ammette di non conoscere il lavoro di Audre Lorde, e il resto della classe sussulta – come se fosse qualcosa di impensabile e riprovevole – quel sussulto evoca la sensazione che il femminismo sia davvero un culto privato di cui fanno parte solamente le persone bianche. Gli studenti neri possono sentirsi estranei e alienati in classe. Peraltro, lo scetticismo che mostrano verso l'importanza del femminismo può essere motivo di disprezzo dei compagni di studi. Gli sforzi incessanti degli studenti neri di collegare tutte le discussioni relative al genere con la razza rischiano di essere considerati dagli studenti bianchi come modi di sviare l'attenzione dalle preoccupazioni femministe, e quindi di venire contestati. All'improvviso, l'aula femminista non è più il rifugio sicuro immaginato da molti studenti di *Women's Studies*, ma si trasforma in un luogo di conflitto, tensione e talvolta ostilità. Confrontarsi nonostante le differenze significa dover cambiare le nostre idee sull'apprendimento; piuttosto che temere il conflitto, dobbiamo trovare modi di utilizzarlo come catalizzatore di nuovi pensieri, della propria crescita personale. Nell'ambito degli studi femministi, gli studenti neri esprimono spesso questo senso di sfida positiva, di indagine rigorosa.

Le insegnanti (in maggioranza bianche) che trovano difficile rispondere a necessità differenti possono sentirsi minacciate dai punti di vista espressi dagli studenti neri, esattamente come i compagni di classe. Purtroppo gli studenti neri spesso lasciano tali classi convinti di aver avuto la reale conferma che il femminismo non sia in grado di affrontare i problemi da un punto di vista capace di includere le questioni relative alla razza, o di affrontare l'esperienza delle persone nere in modo significativo. Le insegnanti nere impegnate nella politica femminista possono, al contrario, essere in grado di accogliere un corpo studentesco diversificato nelle aule scolastiche, seppur riconoscendo che è difficile insegnare *Women's Studies* a studenti neri che si approcciano all'argomento con profondi dubbi sulla rilevanza di tale campo di studi. Negli ultimi anni ho insegnato a un gran numero di studenti neri e maschi, molti dei quali non sono consapevoli del modo in cui il sessismo informa il loro modo di parlare e interagire in contesti di gruppo. Costoro devono sfidare modelli comportamentali consolidati che non avrebbero mai pensato di dover mettere in discussione. Alla fine di un semestre, Mark, uno studente nero che

frequentava il mio corso di inglese dedicato alla narrativa, ha rivelato pubblicamente che, sebbene ci fossimo prevalentemente concentrati sulla letteratura afroamericana, aveva raggiunto una più profonda "consapevolezza" attraverso la scoperta delle questioni di genere e del punto di vista femminista.

Nei miei corsi dedicati alle "Scrittrici nere" o alla "Letteratura del Terzo Mondo", solitamente la presenza di studenti neri è maggiore rispetto a corsi specificamente designati come *Women's Studies*. Una volta, ho tenuto un seminario avanzato di *Women's Studies* al posto di un'insegnante in congedo. Mi sono resa conto troppo tardi che questo corso era in realtà rivolto a studenti laureate in *Women's Studies* e, di conseguenza, probabilmente composto esclusivamente da bianche. Descritto come un corso che avrebbe affrontato la teoria femminista da un punto di vista inclusivo di razza, genere, classe e sessualità, la prima lezione ha attirato più studenti neri di qualsiasi altro corso di *Women's Studies* che io abbia tenuto. Parlando individualmente con gli studenti neri interessati al corso, ho scoperto che la maggior parte aveva una formazione scarsa o nulla in studi femministi. Solo due studenti, un maschio e una femmina, erano pronti a frequentare la lezione. Il mio suggerimento agli altri studenti fu di analizzare il materiale che avevo assegnato, per capire se lo reputassero interessante e accessibile. Decisero di non sentirsi pronti per il seminario, e proposero con entusiasmo un'altra opzione, che consentiva loro di esplorare la teoria femminista – in particolare le opere delle donne nere – in un corso privato di lettura con dieci studenti nere.

Quando le incontrai per la prima volta, condivisero con me la sensazione di trasgredire dei confini, scegliendo di esplorare questioni femministe. Lori, che era una femminista militante già prima di frequentare il corso (nonché una delle poche studenti con una formazione in *Women's Studies*) disse al gruppo che era difficile condividere con altri studenti neri, in particolare con i maschi, il suo interesse per il femminismo: "So cosa succede quando discuto con un uomo nero, che non vuole avere niente a che fare con il femminismo e mi fa presente che a nessuno interessa ascoltarmi". Sfidandole a esplorare ciò per cui vale la pena correre rischi, ho ricevuto svariate risposte. Molte rivelarono di essere state testimoni di violenze sulle donne, perpetrate dagli uomini

nell'ambito della propria famiglia e comunità, e di considerare la lotta antisessista come l'unica modalità organizzata per cambiare questo stato di cose. Maelinda, che partiva da un posizionamento afrocentrico e aveva in programma di trascorrere un anno nello Zimbabwe, disse al gruppo di ritenere errato l'atteggiamento delle donne nere, che si comportano come se potessero permettersi il lusso di accogliere o meno il femminismo, soprattutto se il rifiuto veniva motivato dalla reazione negativa dei coetanei: "Non penso che abbiamo davvero questa scelta, è come dire di non voler avere una coscienza razziale perché il resto della società non vuole che tu ce l'abbia. Dai, siamo realiste".

Nel corso dell'intero semestre, le nostre discussioni furono caratterizzate da molti momenti di allegria – e da nuove preoccupazioni per le ricadute negative conseguenti all'esplorazione dei problemi femministi – rispetto a qualsiasi altro corso femminista nel quale io abbia insegnato. Ebbero luogo anche svariati tentativi di mettere in relazione il materiale presentato con le realtà concrete affrontate da queste giovani donne nere. Tutte le studenti erano eterosessuali, particolarmente turbate dall'eventualità che scegliere di sostenere la politica femminista potesse alterare le loro relazioni con gli uomini neri. Erano preoccupate per i modi in cui il femminismo avrebbe potuto cambiare il loro modo di rapportarsi a padri, amanti, amici. Quasi tutte concordavano sul fatto che gli uomini che conoscevano e che si interessavano alle questioni femministe erano gay o legati sentimentalmente a donne che li "stimolavano". Brett, partner di una di queste donne, seguiva in quel momento un altro mio corso. Dal momento che era stato identificato dalle donne nere del gruppo come uno dei pochi maschi neri interessato alle questioni di genere, decisi di parlare con lui, in modo specifico, del femminismo. Rispose richiamando l'attenzione sui motivi per cui è difficile che gli uomini neri affrontino il sessismo, prima di tutto perché sono abituati a pensare a sé stessi in termini di razzismo, ovvero come sfruttati e oppressi. Parlando degli sforzi di sviluppare una consapevolezza femminista, sottolineò i propri limiti: "Cerco di capire ma, alla fin fine, sono un uomo. A volte non capisco e mi fa male, perché sono convinto di essere la sintesi dell'oppressione". Dal momento che, per molti uomini neri, è difficile verbalizzare i modi in cui vengono danneggiati e feriti dal razzismo, è anche comprensibile che per loro sia difficile "ammettere" il

proprio sessismo, sentirsi responsabili. Sempre più singoli individui neri, in particolare giovani neri, affrontano la sfida di criticare il genere, di informarsi e resistere volontariamente e opporsi al sessismo. Nei campus universitari, gli studenti neri vengono convinti sempre più frequentemente dalle coetanee ad affrontare il sessismo. Pat, un giovane uomo nero presente a uno dei miei discorsi più recenti, indossava una spilla con su scritto: "Il sessismo è una malattia maschile: risolviamola da noi". Pat era un rapper, e mi diede un nastro di musica rap contro lo stupro.

Nel corso della nostra ultima sessione di lettura privata, chiesi alle studenti nere se il percorso avesse fornito loro degli strumenti utili, se si sentissero cresciute nella propria coscienza femminista, più consapevoli. Molte di loro risposero che il materiale presentato gli aveva fatto capire che le donne nere attive nel movimento femminista "hanno più nemici" rispetto ad altri gruppi, e sono più frequentemente oggetto di attacchi. Nella loro vita sperimentavano la difficoltà di parlare e condividere il pensiero femminista. Lori pose la domanda: "Che cosa accadrebbe a una femminista nera se parlasse in modo radicale come un uomo nero?". Si diede la risposta da sola: "La gente darebbe di matto, e inizierebbe a ribellarsi". Abbiamo riso tutte. Assicurai loro che nei contesti neri ho sempre parlato in modo radicale del femminismo, e sebbene ci siano state frequenti proteste, è rilevabile anche una crescente consapevolezza.

Tutte nel gruppo hanno espresso il timore che l'impegno nella politica femminista le avrebbe portate all'isolamento. Carolyn, la studentessa che aveva organizzato la lezione privata e selezionato gran parte delle opere oggetto di studio, si sentiva già più sola, sotto attacco: "Siamo testimoni dell'alienazione che le femministe nere sperimentano nel far sentire la propria voce, e ci chiediamo: 'ti senti abbastanza forte per gestire l'isolamento, le critiche? Sai che le dovrai subire dagli uomini e anche da alcune donne?'". Nel complesso, la sensazione del gruppo era che studiare il pensiero femminista e analizzare il genere dal punto di vista femminista come modo di comprendere l'esperienza nera, fosse necessario per lo sviluppo collettivo della coscienza nera, per il futuro della lotta di liberazione nera. Rebecca, una ragazza del Sud, era consapevole che la sua educazione le rendeva più facile accettare le nozioni di uguaglianza di genere sul posto di lavoro, ma più difficile applicarla alle relazioni personali. Individualmente, si espressero tutte con enfasi sulla necessità di

sottoporre le proprie convinzioni a un esame critico e di trasformare la propria coscienza, come prima fase del processo di politicizzazione femminista. Carolyn aggiunse che "una volta che impari a osservarti in modo critico, vedi tutto ciò che ti sta intorno con occhi nuovi".

Il saggio di Audre Lorde *Eye to Eye* fu una delle prime letture nell'elenco, ed è quella che tutte hanno citato in classe quando si è parlato dell'importanza per le donne nere di mostrare l'una all'altra solidarietà femminista. Nel gruppo erano emerse tensioni perché alcune studenti pensavano che altre sarebbero venute in classe e avrebbero "parlato di femminismo", senza restare fedeli alle loro convinzioni in altri contesti. Quando Tanya ricordò al gruppo l'importanza dell'onestà, di guardarsi allo specchio, cadde il silenzio. Tutte concordarono con Carolyn che le donne nere che "lottano insieme" occupandosi di sessismo e razzismo, sono in grado di sviluppare importanti strategie di sopravvivenza e resistenza, che vanno condivise all'interno delle comunità nere, specialmente poiché – dissero – la donna nera che riesce a superare tutto questo e riscopre sé stessa "ha in mano la chiave della liberazione".

Capitolo nono

Sapere femminista

Studiose nere

Da quando ho scritto il mio primo libro femminista, *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism,* sono trascorsi più di vent'anni. Come molte ragazze precoci cresciute in famiglie dominate dagli uomini, già dalla più tenera età mi fu chiaro il significato della disuguaglianza di genere. La nostra vita quotidiana era fatta di drammi patriarcali: l'uso della coercizione, le punizioni violente, le molestie verbali funzionali a mantenere il dominio maschile. Da piccoli capimmo in fretta che nostro padre era più importante di nostra madre perché era un uomo. Questa consapevolezza era rafforzata dall'evidenza che qualsiasi decisione presa da nostra madre poteva essere annullata dall'autorità di nostro padre. Cresciuti in piena segregazione razziale, vivevamo in un quartiere nero, frequentavamo scuole nere e una chiesa nera. Nell'ambito di tutte queste istituzioni, i maschi neri detenevano più potere e autorità delle femmine nere. Solo quando cominciai a frequentare l'università appresi che i maschi neri erano stati apparentemente "evirati", che il trauma della schiavitù consisteva principalmente nell'aver privato gli uomini neri del loro diritto al privilegio e al potere maschili, il che aveva impedito loro di realizzare pienamente la propria "mascolinità". Le narrazioni di uomini neri castrati, umili Stepin Fetchit[3] fedeli agli uomini bianchi come animaletti da compagnia, erano per me roba da fantasia bianca, da immaginazione razzista. Nel mondo reale in cui sono cresciuta i maschi neri occupavano posizioni di autorità patriarcale, esercitando molteplici forme di potere maschile e sostenendo il sessismo istituzionalizzato.

Data la mia esperienza, quando cominciai a frequentare un'università prevalentemente bianca, rimasi scioccata nel leggere lavori accademici delle più svariate discipline (quali sociologia e psicologia) incentrati sulla vita nera e scritti da un punto di vista critico che partivano dal presupposto secondo cui le relazioni sociali nere non fossero caratterizzate da differenze di genere. Avendo passato i miei anni

universitari impegnata nel movimento femminista emergente, ho frequentato i corsi di *Women's Studies* non appena sono stati istituiti. Tuttavia, fui ancora una volta sorpresa dall'enorme ignoranza sull'esperienza nera. Ero turbata dal fatto che docenti e studenti bianche ignorassero le differenze di genere nella vita nera, che parlassero dello status e delle esperienze delle "donne" riferendosi esclusivamente alle donne bianche. Quella sorpresa diventò rabbia. Quando cercavo di condividere informazioni e conoscenza su come, nonostante il razzismo, le relazioni di genere nere fossero funzionali a mantenere l'autorità maschile nera (anche se non rispecchiavano i paradigmi bianchi) o sul modo in cui l'identità e lo status delle donne bianche erano diversi da quello delle donne nere, i miei sforzi venivano ignorati.

Alla ricerca di materiale accademico in grado di avvalorare quanto avevo compreso attraverso la mia esperienza vissuta, rimasi sbalordita dalla totale mancanza di attenzione per la differenza di genere nella vita nera o dall'assunto tacito che, poiché molte donne nere lavoravano fuori casa, i ruoli di genere fossero invertiti. Quando gli studiosi parlavano dell'esperienza nera in realtà parlavano esclusivamente dell'esperienza dei maschi neri. E in modo ancor più significativo, mi accorsi che quando si parlava di "donne", l'esperienza delle donne bianche veniva universalizzata come se comprendesse tutte le esperienze femminili, e che quando si parlava di "persone nere" ci si riferiva all'esperienza degli uomini neri. Frustrata, cominciai a mettere in discussione il modo in cui i pregiudizi razzisti e sessisti modellano e influenzano tutte le ricerche che si occupano dell'esperienza nera e dell'esperienza femminile. Era chiaro che questi pregiudizi avevano creato una situazione per cui le informazioni reali sulle esperienze delle donne nere erano poche o nulle. Questa lacuna critica mi motivò a dedicarmi alla ricerca e a scrivere *Ain't I a Woman*. Fu pubblicato anni dopo, quando le case editrici di opere femministe furono pronte ad accogliere l'idea che la "razza" fosse un argomento appropriato e vendibile nel campo della ricerca femminista. Questa accettazione si manifestò soltanto quando le donne bianche iniziarono a mostrare interesse per le questioni di razza e genere.

Quando il movimento femminista contemporaneo ebbe inizio, gli scritti e le ricerche femministe delle donne nere furono rivoluzionari. I lavori di Cellestine Ware, Toni Cade Bambara, Michele Wallace, Barbara Smith e

Angela Davis, solo per citarne alcuni, tentavano di articolare, definire, dialogare con e contro le evidenti omissioni del lavoro femminista, la cancellazione della presenza femminile nera. Durante questi primi anni, le donne bianche incoraggiavano con zelo la crescita e lo sviluppo di una ricerca femminista capace di affrontare in modo specifico la loro realtà, di recuperare la storia sepolta delle donne bianche, le prove documentali che avrebbero messo a nudo la miriade di modi in cui le differenze di genere erano costruite socialmente, l'istituzionalizzazione della disuguaglianza. Eppure non c'era traccia di una concomitante preoccupazione collettiva volta a creare un *corpus* di ricerca femminista capace di affrontare la realtà specifica delle donne nere. Le attiviste, studiose e scrittrici nere si ritrovarono continuamente isolate all'interno del movimento femminista, e spesso divennero bersaglio di donne bianche fuorviate che si sentivano minacciate da qualsiasi tentativo di decostruire la categoria "donna", o di introdurre il discorso della razza nella ricerca femminista. A quei tempi, ero convinta che il mio lavoro e quello delle altre donne nere sarebbe servito da catalizzatore, capace di generare un maggiore coinvolgimento delle persone nere, e certamente delle donne nere, nella realizzazione di studi femministi. Ma non fu così. La maggior parte delle persone nere, insieme a molte bianche, erano diffidenti nei confronti delle donne nere impegnate nella politica femminista.

Il discorso nero sul femminismo era spesso confinato a dibattiti infiniti sull'opportunità o meno delle donne nere di impegnarsi nel movimento "femminista bianco". Eravamo prima donne o nere? Le poche accademiche nere che proponevano interventi critici per sviluppare la teoria femminista erano costrette, prima di tutto, a "dimostrare" alle femministe bianche di aver ragione quando richiamavamo l'attenzione sui pregiudizi razzisti che distorcevano la ricerca femminista, che non era in grado di prendere in considerazione la realtà vissuta da donne che non fossero bianche o di classi privilegiate. Sebbene questa strategia fosse necessaria per ottenere ascolto e pubblico, aveva come risultato di impedirci di canalizzare le nostre energie nella creazione di un clima in cui potessimo concentrarci davvero sulla realizzazione di un *corpus* di studi che considerasse l'esperienza nera da un punto di vista femminista. Costrette a porre così tanta attenzione al razzismo interno al movimento femminista, e dovendo dimostrare alle persone nere che la vita nera era

permeata dalla disuguaglianza di genere, non siamo sempre state in grado di sfruttare le nostre energie per invitare altre persone nere a considerare il pensiero femminista come un punto di vista capace di illuminare e migliorare la nostra comprensione intellettuale dell'esperienza nera. Le poche donne nere attive nella politica femminista erano costantemente intrappolate tra l'incudine e il martello. La stragrande maggioranza delle femministe bianche non accoglieva con favore il nostro desiderio di mettere in discussione i paradigmi femministi che loro stavano cercando di istituzionalizzare; allo stesso modo, anche molte persone nere derubricavano il nostro coinvolgimento nella politica femminista come se si trattasse di un tradimento, respingendo il nostro lavoro.

Nonostante il razzismo con cui ci siamo dovute confrontare nell'ambito femminista, le donne nere che hanno abbracciato il pensiero e la pratica femminista ne sono rimaste coinvolte, e vi si sono impegnate perché hanno sperimentato nuove forme di autorealizzazione. Abbiamo capito allora e comprendiamo oggi quanto la critica al sessismo e gli sforzi organizzati per sostenere la politica femminista nelle comunità nere possano essere liberatori per donne e uomini. Pensatrici e scrittrici nere come Michele Wallace e Ntozake Shange, che inizialmente avevano un vasto pubblico nero che rispondeva positivamente all'enfasi del loro lavoro sul sessismo e sulle differenze di genere nella vita nera, dovettero affrontare un pubblico nero ostile che non era disposto a dialogare. Molte scrittrici nere, di fronte alla risposta del pubblico nero al loro lavoro, temevano che impegnarsi nel femminismo le avrebbe alienate per sempre dalle comunità nere. All'idea che le donne nere fossero coinvolte nel movimento femminista, molte persone nere rispondevano con insistenza che eravamo già "libere", che la prova della nostra libertà era che lavoravamo fuori casa. Naturalmente, questa linea di pensiero ignora completamente la questione del sessismo e del dominio maschile. Poiché la retorica dominante del momento insisteva sulla totale "vittimizzazione" degli uomini neri nell'ambito del patriarcato suprematista bianco, poche persone nere erano disposte a confrontarsi con quella dimensione del pensiero femminista che insisteva sul fatto che il sessismo e il patriarcato istituzionalizzato forniscono effettivamente agli uomini neri una forma di potere, per quanto relativo, rimasta intatta nonostante l'oppressione razzista. In un simile clima culturale, le donne nere che volevano dedicarsi

alla teoria e alla ricerca femminista focalizzavano saggiamente la loro attenzione su quelle persone progressiste, tra cui le donne bianche, che erano disposte a mettere in discussione criticamente le questioni di genere nella vita nera da un punto di vista femminista.

Significativamente, con il progredire del movimento femminista, le donne nere e di colore che hanno osato sfidare l'universalizzazione della categoria "donna" hanno dato luogo a una rivoluzione nella ricerca femminista. Molte donne bianche, che in precedenza non avevano voluto riconsiderare il modo in cui le studiose femministe parlavano dello status delle donne, rispondevano ora a tali obiezioni e si impegnavano per creare un ambiente critico in cui si potesse parlare di genere in modo più complesso, e in cui fosse possibile riconoscere le differenze di status tra donne determinate dalla razza e dalla classe. Ironia della sorte, questo intervento fondamentale non è servito da catalizzatore per spingere più donne nere a impegnarsi nella lotta femminista. Attualmente, le donne bianche che si dedicano a ricerche femministe che includono la razza sono molte di più rispetto alle donne nere. Questo perché molte accademiche nere sono tuttora ambivalenti nei confronti della politica femminista e dei punti di vista femministi. Sandra Bartky, nel suo saggio *Toward a Phenomenology of Feminist Consciousness* sottolinea che "per essere una femminista bisogna prima diventarlo". Ci ricorda che il semplice fatto di riflettere sulle questioni di genere o lamentarsi della condizione femminile "non è necessariamente un'espressione di coscienza femminista". In effetti, molte accademiche nere hanno scelto di focalizzare l'attenzione sul genere evitando deliberatamente di affrontare il pensiero femminista. Incerte sul fatto che il movimento femminista potesse davvero cambiare in modo significativo la vita delle donne nere, non erano disposte ad abbracciare il punto di vista femminista.

Un altro fattore che ha limitato la partecipazione delle donne nere allo sviluppo della ricerca femminista è stata ed è tuttora la mancanza di sostegni economici istituzionali. Mentre molte donne bianche accademiche attive nel movimento femminista sono entrate a far parte di una rete che condivideva risorse, pubblicazioni, posti di lavoro e così via, le donne nere erano spesso escluse da questo circuito. Ciò si è rivelato particolarmente vero nel caso delle donne nere che hanno realizzato ricerche femministe che non sono state ben accolte. Nelle prime fasi del

mio lavoro, le studiose bianche si sentivano spesso minacciate dall'attenzione alla razza e al razzismo. Lungi dall'essere riconosciuta o apprezzata (come avviene ora), a quei tempi ero percepita come una minaccia per il femminismo. Quando osavo parlare, da un punto di vista femminista, di questioni diverse dalla razza, l'atteggiamento si faceva ancora più minaccioso. In generale, le studiose nere, già gravemente emarginate dal razzismo e dal sessismo istituzionalizzato dell'accademia, non sono mai state pienamente convinte che dichiarare pubblicamente un impegno nei confronti della politica femminista fosse vantaggioso per loro, sia per quanto riguarda la mobilità professionale che il benessere personale. Molte di noi hanno fatto rete con gli studiosi neri, i quali potevano aiutarci a promuovere le nostre carriere. Alcune di noi hanno avuto e hanno tuttora paura che rivendicare un punto di vista femminista abbia l'effetto di alienare questi alleati.

Nonostante i molti fattori che hanno scoraggiato le donne nere dall'impegnarsi nella produzione di ricerche femministe, il sostegno e i riconoscimenti per tale lavoro sono recentemente aumentati. Da un punto di vista accademico, impegnarsi nella teoria femminista è attualmente considerato legittimo. Le studiose nere, oggi più che mai, si occupano di genere. A poco a poco, molte di noi hanno cominciato a fare ricerca femminista. La critica letteraria è stato il punto di partenza dal quale molte accademiche nere hanno cominciato a reclamare la propria voce femminista. Molta critica letteraria femminista è scaturita dalle opere di narrativa delle scrittrici nere, che hanno messo in luce le forme di sfruttamento e di oppressione di genere nella vita nera; tale letteratura stava ricevendo un'attenzione senza precedenti, e parlarne in modo critico non era rischioso. Queste opere erano incentrate su problemi femministi, e le donne nere che mettevano su carta tali preoccupazioni potevano affrontarle, spesso senza dover rivendicare un punto di vista femminista. Più di qualsiasi testo di saggistica femminista scritto da nere, opere di scrittrici come Alice Walker e Ntozake Shange fungevano da catalizzatore, stimolando all'interno di molte comunità nere un intenso dibattito critico sul genere e sul femminismo. A quel tempo, la saggistica femminista era per lo più ignorata dal pubblico nero (*Black Macho and the Myth of the Superwoman* di Michele Wallace fu decisamente un'eccezione). Le accademiche bianche di solito accettavano che le nere si occupassero di

questioni di genere o di femminismo nelle opere di narrativa, ma consideravano ancora la teoria femminista come il loro dominio critico. Non sorprende che il lavoro di scrittrici nere abbia ricevuto la loro attenzione e, a volte, persino il plauso. Studiose nere come Hazel Carby, Hortense Spillers, Beverly Guy-Sheftall, Valerie Smith e Mae Henderson hanno usato il punto di vista femminista nel realizzare le proprie ricerche letterarie.

Nonostante il fiorente *corpus* di critica letteraria pubblicato dalle donne nere da un punto di vista femminista, il più delle volte le accademiche nere focalizzavano l'attenzione su questioni di genere senza collocare in modo specifico il loro lavoro in un contesto femminista. Storiche come Rosalyn Terborg-Penn, Deborah White e Paula Giddings scelsero progetti critici volti a ripristinare la conoscenza sepolta dell'esperienza delle donne nere. Il loro lavoro – e quello di molte altre storiche nere – ha ampliato e continua a espandere la nostra comprensione della natura di genere dell'esperienza nera, anche se non insiste apertamente sulla relazione con il pensiero femminista. Un modello simile si è sviluppato in altre discipline. Ciò significa che esiste un *corpus* incredibile di lavori che sviluppano la questione della ricerca femminista volta a contribuire positivamente alle questioni di genere, che non viene esplicitamente definito come femminista.

Chiaramente, il movimento femminista contemporaneo ha creato l'inquadramento culturale necessario a una legittimazione accademica della ricerca sul genere: la speranza era che quest'opera emergesse sempre da un punto di vista femminista. Al contrario, il lavoro sul genere che non prende le mosse da tale punto di vista si colloca in una relazione ambivalente, persino problematica, con il femminismo. Un buon esempio è *Ar'n't I a Woman* di Deborah White. Pubblicato dopo *Ain't I a Woman*, quest'opera, intenzionalmente o no, rispecchia la preoccupazione espressa nel mio lavoro di ripensare la posizione delle donne nere nella schiavitù (White non fa alcun riferimento al mio lavoro, il che è interessante perché coincide con l'assenza di qualsiasi menzione della politica femminista). In effetti, si può leggere il lavoro di White come un correttivo al lavoro accademico interdisciplinare non tradizionale che inquadra lo studio delle donne in un contesto femminista. Presenta il suo lavoro come ricerca politicamente neutra, eppure l'assenza di un punto di vista o di riferimenti

femministi agisce in modo mirato per delegittimare e invalidare tale lavoro anche se si appropria delle questioni e del pubblico creato dal movimento e dalla ricerca femminista. Dal momento che il lavoro accademico dedicato a documentare la nostra storia è pochissimo, l'opera di White è un contributo cruciale, anche se mette in luce l'ambigua relazione che molte studiose nere hanno con il pensiero femminista.

Quando quell'ambiguità si unisce al palese antifemminismo caratteristico di molti pensatori neri, le studiose nere non hanno più alcuna possibilità di abbracciare e sostenere collettivamente la realizzazione di opere femministe. Anche se le singole studiose nere scelgono comunque di fare questo lavoro e le laureate più giovani si arrischiano a collocare il loro lavoro in un contesto femminista, la mancanza di supporto collettivo ha portato a un fallimento nel realizzare l'educazione necessaria alla coscienza critica, che insegni ai neri inconsapevoli perché è importante esaminare la vita nera da un punto di vista femminista. L'attuale contraccolpo antifemminista a livello culturale e globale mina il sostegno al sapere femminista. Poiché la ricerca femminista nera è sempre stata emarginata nell'accademia, considerata marginale rispetto all'egemonia accademica esistente e al mainstream femminista, quelle di noi che credono che tale lavoro sia cruciale per esprimere qualsiasi riflessione imparziale sull'esperienza nera devono intensificare i propri sforzi per educare alla coscienza critica. Le studiose nere che hanno iniziato a lavorare su questioni di genere mentre erano ancora ambivalenti sulla politica femminista – e che ora sono cresciute sia nella consapevolezza che nell'impegno – devono essere disposte a discutere pubblicamente il cambiamento avvenuto nel proprio modo di pensare.

[3] Dal nome d'arte del popolare attore nero Theodore Perry (1902-1985), personaggio controverso e criticato per aver rappresentato una versione del nero stereotipata e considerata offensiva dagli afroamericani.

Capitolo decimo

Costruire una comunità di apprendimento
Un dialogo

Nell'introduzione alla raccolta di saggi *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, Henry Giroux e Peter McLaren sottolineano che i pensatori critici che lavorano su questioni pedagogiche e si impegnano nel campo degli studi culturali devono combinare "teoria e pratica, per affermare e dimostrare pratiche pedagogiche impegnate nella creazione di una nuova lingua, nella rottura dei confini disciplinari, nel decentrare l'autorità e nella riscrittura dei confini istituzionali e discorsivi in cui la politica diventa una condizione per riaffermare il rapporto tra agentività, potere e lotta". A partire da questo programma, è fondamentale che i pensatori critici che vogliono cambiare le pratiche di insegnamento si parlino e collaborino a una discussione capace di superare i confini e creare uno spazio d'intervento. Anche se attualmente la "differenza" è un argomento caldo nei circoli progressisti, e va di moda parlare di ibridità e superamento di confini, spesso non esistono esempi concreti di individui dal posizionamento divergente nell'ambito delle strutture educative, che vogliano condividere le proprie idee e mappare terreni di comunanza, connessione e preoccupazioni condivise in merito alle pratiche di insegnamento.

Dialogare è uno dei modi più semplici in cui insegnanti, studiosi e pensatori critici possono iniziare ad attraversare i confini e le barriere che possono essere o meno erette da razza, genere, classe, posizione professionale e una miriade di altre differenze. Il mio primo dialogo collaborativo fu quello con il filosofo Cornel West, pubblicato su *Breaking Bread: Insurgent Black Intellectual Life*. Ho poi partecipato a uno scambio critico davvero stimolante con la critica letteraria femminista Mary Childers, pubblicato in *Conflicts in Feminism*. Il primo dialogo doveva servire da modello di scambio critico tra uomo e donna, e tra studiosi neri. Il secondo aveva lo scopo di dimostrare che la solidarietà può esistere, ed esiste, tra singole pensatrici femministe e progressiste, bianche

e nere. In entrambi i casi, era assai più comune la descrizione delle divisioni tra questi gruppi rispetto all'attenzione e all'evidenziazione di quei momenti potenti in cui si attraversano i confini, si confrontano le differenze, si verificano le idee e si manifesta la solidarietà. Avevamo bisogno di contro-esempi concreti capaci di stravolgere le ipotesi apparentemente fisse (ma spesso non esplicitate) secondo cui era davvero improbabile che tali individui potessero incontrarsi al di là delle differenze. Senza questi contro-esempi avvertivo il pericolo reale di perdere il contatto, di creare condizioni che lo avrebbero reso impossibile. Per questo, si è rinsaldata in me la convinzione che i dialoghi pubblici siano interventi utili.

Quando ho iniziato questa raccolta di saggi, ero particolarmente interessata a sfidare il presupposto che non potessero esserci punti di connessione e cameratismo tra studiosi maschi bianchi (spesso visti, giustamente o erroneamente, come l'incarnazione del potere e del privilegio o della gerarchia oppressiva) e gruppi emarginati (donne di tutte le razze o etnie e uomini neri). Negli ultimi anni, molti studiosi bianchi si sono interrogati in modo critico sulle mie opere. Mi preoccupa che questo impegno sia stato considerato con sospetto, o semplicemente come un atto di appropriazione inteso a sostenere agende opportunistiche. Se vogliamo davvero creare un clima culturale in cui sia possibile sfidare e abbattere i pregiudizi, tutte le occasioni in cui i confini vengono oltrepassati devono essere considerate valide e legittime. Ciò non significa che non debbano essere analizzate attraverso la riflessione o le domande critiche, né che in molte occasioni l'invasione di campo dei potenti a spese degli impotenti non perpetueranno le strutture esistenti. Questo rischio è in definitiva meno grave dell'attaccamento e del sostegno incessante ai sistemi di dominio esistenti, in particolare quando influenzano l'insegnamento, il modo in cui insegniamo e ciò che insegniamo.

Proprio allo scopo di fornire un modello di tale possibilità, ho scelto di dialogare con Ron Scapp, filosofo bianco, compagno e amico. Fino a poco tempo fa ha insegnato nel dipartimento di filosofia del Queens College e ha lavorato come direttore del programma preparatorio del college presso la School of Education; è altresì autore di un manoscritto intitolato *A Question of Voice: The Search for Legitimacy*. Attualmente è direttore del

corso di laurea in Educazione Urbana Multiculturale presso l'università di Mount St. Vincent. Ho incontrato Ron per la prima volta al Queens College, in compagnia di dodici studenti che stavano partecipando al seminario su Toni Morrison che ho organizzato all'Oberlin College. Siamo andati a una conferenza su Morrison nella quale lei stessa parlava, e dove ho tenuto anche un discorso. La mia prospettiva critica sul suo lavoro, in particolare su *Beloved*, non è stata ben accolta. Al momento di lasciare la conferenza, circondata dagli studenti, Ron mi ha avvicinato e ha condiviso con me le sue riflessioni su quanto avevo detto. È cominciato così un intenso scambio critico su insegnamento, scrittura, idee e vita. Ci tenevo a includere questo dialogo perché occupiamo posizionamenti differenti. Anche se Ron è un maschio bianco (due posizionamenti che conferiscono poteri e privilegi specifici), io ho insegnato principalmente in istituzioni private (ritenute più prestigiose delle istituzioni statali in cui entrambi ora insegniamo) ho una qualifica superiore e sono più nota. Entrambi proveniamo da contesti della classe operaia. Lui viene dalla città, io dall'America rurale. Comprendere e apprezzare i nostri differenti posizionamenti ha rappresentato la cornice necessaria alla costruzione della solidarietà professionale e politica tra di noi, nonché a creare uno spazio di fiducia emotiva in cui possano esistere intimità e rispetto reciproco.

Nel corso degli anni, io e Ron abbiamo discusso spesso del nostro ruolo di pensatori critici e di professori all'interno dell'accademia. Così come io ho dovuto confrontarmi con critici che considerano il mio lavoro come "non accademico o non abbastanza accademico", Ron ha dovuto fare i conti con chi lo criticava domandandogli se quella che insegnava fosse "vera filosofia", specialmente quando attinge al mio lavoro e a quello di altri pensatori che non hanno avuto una formazione tradizionale in filosofia. Entrambi insegniamo con passione. La nostra comune preoccupazione di non svalutare il ruolo dell'insegnante è stata il punto di partenza per questa discussione. Ci auguriamo che possa portare a molte discussioni simili, che dimostri che i maschi bianchi possono modificare e in effetti modificano il modo in cui pensano e insegnano, e che l'interazione attraverso e nonostante le nostre differenze può essere significativa e arricchire le nostre pratiche di insegnamento, il nostro

lavoro accademico, e i nostri modi di essere all'interno e all'esterno dell'accademia.

bell hooks: Ron, iniziamo a parlare di come ci consideriamo come insegnanti. Questo libro mi ha fatto riflettere sul mio processo di insegnamento: il modo in cui insegno è fondamentalmente imperniato sul fatto che non ho mai voluto essere un'accademica, che non ho mai avuto una fantasia di me stessa docente prima di entrare in classe. Penso che sia importante, perché mi ha fatto sentire che docenti si diventa, e che non è un'identità già strutturata che porto con me in classe.

Ron Scapp: In modo simile, ma forse leggermente diverso, non posso dire che non avrei mai voluto essere un professore – semplicemente non ci ho mai pensato. Ho vissuto gran parte della mia vita fuori dall'aula. Molti dei miei amici non hanno mai frequentato l'università – alcuni di loro non hanno finito il liceo – quindi non c'era niente di speciale nella scuola come percorso professionale, e penso che il tuo non voler diventare docente significasse non desiderare quell'identificazione professionale come tale. Non ci avevo mai pensato.

bh: Come hai sottolineato, neanche io l'ho voluto. Quando ero una giovane donna nera nel Sud segregato, pensavo – come i miei genitori – che sarei tornata in quel mondo e sarei stata un'insegnante della scuola pubblica. Ma non avevo mai pensato di poter diventare una docente universitaria perché, a dire il vero, non conoscevamo nessuna docente universitaria nera.

RS: In modo diverso ma simile, i miei genitori, appartenenti alla classe operaia, vedevano l'istruzione come un mezzo per raggiungere un fine, non un fine in sé, per cui, quando si riceveva un'istruzione universitaria, si diventava un avvocato o un medico. Per loro era un mezzo per migliorare la propria situazione economica. Non che guardino dall'alto in basso i professori universitari, semplicemente era un'opzione non contemplata. Uno studiava per guadagnare, per vivere e per formare una famiglia.

bh: Da quanto tempo insegni?

RS: Ho iniziato al LaGuardia Community College dopo la laurea conseguita al Queens College nel 1979. Insegnavo nei corsi di recupero in lettura e inglese.

bh: Poi hai continuato a studiare e ottenuto il tuo dottorato di ricerca in filosofia?

RS: Sì, e insegnavo durante la scuola di specializzazione. Mi occupo di insegnamento dal 1979, part-time o full-time. Quindi da quattordici anni.

bh: Insegno da quando avevo 21 anni. Quando ero ancora una studente universitaria ho tenuto dei corsi dedicati alla letteratura afroamericana e agli scritti delle donne afroamericane solo perché mi interessava farlo, e c'era un certo numero di studenti interessati a seguire quei corsi. Ero in ritardo per conseguire il dottorato, anche se già insegnavo in classe. Ho frequentato le aule per 20 anni. È interessante che tu e io ci siamo incontrati quando ho portato i miei studenti dell'Oberlin al Queens per una conferenza. Penso che quello che ci ha connesso maggiormente all'epoca fosse la preoccupazione, che avevo esplicitato nel mio intervento, non solo del lavoro accademico che stavamo facendo in classe, ma di come questo lavoro accademico ci influenzi al di là della classe. Dal nostro primo incontro, abbiamo parlato per anni di pedagogia e insegnamento; una delle cose che ci ha fatto sentire in sintonia è che entrambi abbiamo un genuino interesse per l'educazione come pratica della libertà e per le strategie pedagogiche che possono essere utili non solo per i nostri studenti ma anche per noi stessi.

RS: Assolutamente. È anche un bel modo di inquadrare e descrivere come, in effetti, mi sono sentito sempre più a mio agio nel ruolo del professore.

bh: Vorrei tornare all'idea per cui, in qualche modo, il mio disinvestimento nella nozione di docente o accademica come identità mi ha reso maggiormente disponibile a mettere in discussione e a interrogare questo ruolo. Se consideriamo quella che percepisco davvero come la mia identità, ovvero la scrittrice, sono molto meno flessibile nell'immaginare quella pratica di quanto non sia nel vedermi come docente. Sento di aver tratto molti benefici dal non provare attaccamento verso l'idea di me stessa come accademica o docente. Mi ha predisposta a essere critica nei confronti della mia pedagogia e ad accettare le critiche dei miei studenti e di altre persone, senza sentire che mettere in discussione il modo in cui insegno sia in qualche modo mettere in discussione il mio diritto di esistere sul pianeta. Una delle cose che impedisce a molti professori di interrogare le proprie pratiche pedagogiche è quella paura del "questa è la mia identità e non posso mettere in discussione tale identità".

RS: Abbiamo parlato di quale fosse l'obiettivo della nostra professione – o forse, per usare un'espressione bizzarra – della ricerca di una vocazione. Abbiamo parlato della differenza tra questa idea e il considerare il titolo di professore o insegnante universitario – o anche solo insegnante – come un semplice mezzo per arrivare alle professioni di avvocato o dottore, che all'interno delle nostre comunità di classe operaia portavano prestigio e davano significato a chi eravamo. Ma come insegnanti, nel corso degli anni, abbiamo posto la nostra enfasi sull'affermare chi siamo nell'ambito della mediazione che richiede di stare con altre persone in classe e ottenere qualcosa in quel contesto. Non solo trasmettere informazioni o fare affermazioni, ma lavorare con le persone. Abbiamo parlato poco fa di come ci troviamo fisicamente in quello spazio, al quale arriviamo a partire dalla comunità.

bh: Una delle cose che stavo dicendo è che, in quanto donna nera, sono sempre stata profondamente consapevole della presenza del mio corpo in quegli ambienti che, in effetti, ci invitano a investire così profondamente nella divisione mente/corpo tanto che, in un certo senso, sei quasi sempre in contrasto con la struttura esistente, che tu sia una studente o una docente nera. Ma se vuoi rimanere, devi, in un certo senso, ricordarti di te – perché ricordarsi di sé significa vedersi sempre come un corpo in un sistema che non si è abituato alla tua presenza o alla tua fisicità.

RS: Allo stesso modo, come insegnante universitario bianco sulla trentina, sono profondamente consapevole della mia presenza in classe, data la storia del corpo maschile e dell'insegnante maschio. Devo essere sensibile e critico nei confronti della mia presenza nella storia che mi ha portato lì. Eppure tutto ciò è complicato dal fatto che tu e io siamo entrambi sensibili – e forse persino sospettosi – verso coloro che sembrano ritirarsi da una coscienza reale, persino radicale, del corpo, in una scissione tra mente e corpo molto conservatrice. Alcuni colleghi di sesso maschile si nascondono dietro a questo fatto, reprimendo i loro corpi non per deferenza ma per paura.

bh: Ed è interessante che proprio negli spazi privati in cui si verificano le molestie sessuali – uffici e simili – si possa sperimentare la vendetta dei repressi. Abbiamo parlato di Michel Foucault come esempio di qualcuno che in teoria sembrava sfidare le opposizioni binarie semplicistiche e la separazione tra mente e corpo, ma nella sua pratica di vita come

insegnante, ha chiaramente tracciato una separazione tra lo spazio in cui si considerava come un intellettuale praticante – dove non solo si vedeva, ma era visto, come un pensatore critico – e lo spazio in cui si trovava come corpo. È evidente che lo spazio della cultura elevata era quello in cui esisteva con la mente, e lo spazio della strada e della cultura della strada (e della cultura popolare, emarginata) era dove sentiva di poter essere più espressivo in quanto corpo.

RS: Si dice che abbia affermato di sentirsi all'apice della libertà alle terme di San Francisco. Nei suoi scritti forse non è evidente tutta questa scissione e questo dualismo, ma per quanto ne so – non essendo mai stato in aula con lui – prendeva molto sul serio la posa dell'intellettuale francese tradizionale.

bh: Dell'intellettuale francese tradizionale e *bianco*. È importante sottolinearlo, perché così su due piedi non siamo in grado di nominare nessun intellettuale francese nero. Anche se sappiamo che devono esistere; come il resto dell'Europa, la Francia non è più bianca. Penso che uno dei disagi inespressi relativi al modo in cui il discorso su razza e genere, classe e pratica sessuale ha portato scompiglio nell'accademia è proprio la sfida a quella divisione tra mente e corpo. Quando in classe iniziamo a parlare del corpo, e di come viviamo nei nostri corpi, sfidiamo automaticamente il modo in cui il potere si è strutturato in quel particolare spazio istituzionalizzato. Chi è potente ha il privilegio di negare il proprio corpo. Nei miei ricordi di studente universitaria, molti professori bianchi indossavano sempre la stessa giacca di tweed con la camicia spiegazzata, ma tutti sapevamo che dovevamo far finta di nulla. Non potevi mai commentare il loro abbigliamento, perché farlo sarebbe stato un segno di pochezza intellettuale. Dovevamo rispettare il fatto che il professore è lì per essere una mente e non un corpo. Alcune pensatrici femministe – e le due persone che mi vengono in mente in particolare sono, guarda caso, studiose di Lacan, Jane Gallop e Shoshana Felman – hanno tentato di scrivere del docente come corpo in classe, della presenza dell'insegnante che ha un effetto totale sullo sviluppo dello studente, non solo intellettuale, ma proprio su come lo studente percepisce la realtà al di là dell'aula.

RS: Sono tutti aspetti che pesano molto su chiunque prenda sul serio la storia del corpo della conoscenza, impersonificato dall'insegnante.

Parlavamo di come, in un certo senso, il nostro lavoro porta noi stessi e i nostri corpi in classe. L'idea tradizionale dello stare in classe è quella dell'insegnante seduto dietro una scrivania o in piedi davanti a essa, immobile. Il che richiama, in maniera bizzarra, il corpo solido e immobilizzato della conoscenza come parte dell'immutabilità della verità stessa. Quindi cosa succede se i vestiti sono sporchi, se i pantaloni non sono indossati correttamente o se la camicia è sciatta? Finché la mente funziona comunque in modo elegante ed eloquente, è tutto ciò che conta.

bh: La nostra nozione romantica del professore è così legata all'idea della mente transitiva, una mente che, in un certo senso, è sempre in contrasto con il corpo. Parte del motivo per cui tutti nell'ambito della cultura, e gli studenti in generale, hanno la tendenza a considerare i professori come persone che non lavorano è certamente legato a quell'idea di corpo immobile. Parte della separazione di classe tra ciò che facciamo e ciò che la maggior parte delle persone in questa società fa (servizio, lavoro, lavoro di cura) è che le altre persone muovono i loro corpi. La pedagogia libertaria richiede davvero che si lavori in classe, sia con i limiti del corpo, che insieme, attraverso e contro quei limiti: gli insegnanti possono insistere sul fatto che non importa se stai dietro al podio o alla scrivania, ma in realtà importa eccome. Ricordo i miei primi giorni di insegnamento, quando provai per la prima volta ad andare oltre la scrivania, mi sentii davvero nervosa. Rammento di aver pensato: "Questo riguarda davvero il potere. Mi sento davvero più 'sicura' quando sono dietro il podio o la scrivania, rispetto a quando cammino verso i miei studenti, standogli vicino, toccandoli persino". Riconoscere che siamo corpi in classe è stato importante per me, specialmente nei miei sforzi di sabotare la nozione di docente come mente onnipotente e onnisciente.

RS: Quando ti allontani dal podio e cammini, improvvisamente il tuo odore, il modo in cui ti muovi, diventa molto evidente per gli studenti. Inoltre, porti con te il potenziale, anche se non garantito, di un certo tipo di relazione faccia a faccia e di rispetto per "ciò che dico" e "ciò che dici". Studente e docente si guardano reciprocamente. E nella prossimità fisica, improvvisamente quello che devo dire non proviene da dietro questa linea invisibile, questo muro di demarcazione che implica che tutto ciò che proviene da questo lato della scrivania è oro, è verità, o che tutto ciò che è detto là fuori è semplicemente detto per essere valutato da me, che l'unico

modo possibile in cui posso rispondere è dicendo "bene", "giusto" e così via. Quando ti muovi, il lavoro in classe si fa più evidente. Alcuni insegnanti, in particolare i più anziani, desiderano godere del privilegio di stare in classe come se non fosse un lavoro. È strano di per sé, ma è particolarmente ironico poiché i docenti si incontrano spesso fuori dall'aula e si lamentano all'infinito di quanto duramente stiano lavorando.

bh: La disposizione del corpo di cui stiamo parlando maschera la realtà del fatto che il docente è in classe per offrire qualcosa di sé agli studenti. La cancellazione del corpo incoraggia a pensare che stiamo ascoltando fatti neutrali e oggettivi, fatti che non sono legati a chi condivide le informazioni. Siamo invitati a insegnare come se le nozioni non emergessero dai nostri corpi. È significativo che quelli di noi che cercano di criticare i pregiudizi in classe sono stati costretti a tornare al corpo per parlare di noi stessi come soggetti nella storia. Siamo tutti soggetti nella storia. Dobbiamo tornare allo stato di esseri incarnati per decostruire il modo in cui il potere viene tradizionalmente utilizzato in classe, negando la soggettività ad alcuni gruppi e accordandola ad altri. Riconoscendo la soggettività e i limiti dell'identità, interrompiamo quell'oggettivazione che è così necessaria in una cultura del dominio. Questo è il motivo per cui gli sforzi per riconoscere la nostra soggettività e quella degli studenti hanno generato sia una critica feroce che una reazione negativa. Anche se Dinesh D'Souza e Allan Bloom presentano questa critica fondamentalmente come una critica delle idee, è anche una critica di come quelle idee vengono sovvertite, interrotte, smontate in classe.

RS: Quando i professori prendono sul serio, rispettosamente, il corpo studentesco, sono costretti a riconoscere che ci si sta rivolgendo a persone che fanno parte della storia. E le storie di alcuni, se venissero accolte, potrebbero minacciare i modi stabiliti del sapere. Questo è particolarmente vero per docenti e insegnanti che, in classe, si trovano faccia a faccia con persone che non vedono nei loro quartieri. Ad esempio, nell'università urbana, nel mio campus, un buon numero di docenti non vive a New York City; alcuni non vivono nello stato di New York. Vivono nel Connecticut o nel New Jersey o a Long Island. Molte delle loro comunità sono isolate e non riflettono la mescolanza razziale delle persone che si trovano nel loro campus. Penso che questo sia il motivo per cui molti di questi professori si considerano liberali, anche se

mantengono posizioni conservatrici in classe. Questo appare particolarmente vero per quanto riguarda le questioni razziali. Molti di noi tendono a comportarsi come se la razza non avesse importanza, come a dire "siamo qui per ciò che è intellettualmente interessante", come se la storia non avesse importanza anche se ti hanno fregato, se i tuoi genitori sono immigrati o figli di immigrati che hanno lavorato per quarant'anni e non hanno nulla di cui vantarsi. Il riconoscimento di questi aspetti deve essere sospeso; e la logica di questa cancellazione afferma: "Ciò che facciamo qui è scienza, ciò che facciamo qui è storia oggettiva".

bh: È affascinante osservare i modi in cui la cancellazione del corpo si collega alla cancellazione delle differenze di classe e, soprattutto, alla cancellazione del ruolo delle strutture universitarie come luoghi di riproduzione di una classe privilegiata di valori, dell'elitismo. Tutte queste questioni vengono smascherate quando la civiltà occidentale e la formazione canonica vengono messe in discussione e interrogate rigorosamente. Questo è esattamente ciò che gli accademici conservatori trovano minaccioso: la possibilità che tali critiche smantellino l'idea borghese del "professore" e che, di conseguenza, il nostro significato e il nostro ruolo di insegnanti in classe finiscano per essere radicalmente cambiati. Mentre scrivevo i saggi di questo libro, pensavo continuamente al fatto che conosco tanti professori progressisti quando si tratta di politica, disposti a modificare il proprio programma, ma che in effetti rifiutano con forza di cambiare la natura della loro pratica pedagogica. Molti di questi professori non sono consapevoli di come si comportano in classe. Ad esempio, magari presentano i tuoi lavori o quelli di intellettuali di altri gruppi sottorappresentati nell'accademia, ma il modo in cui analizzano questi testi e le idee che condividono, suggeriscono che alla fine non c'è differenza tra il tuo lavoro e quello più conservatore di persone privilegiate per motivi di classe, razza o genere. È anche molto importante sottolineare che alcuni professori possono tentare di decostruire i pregiudizi tradizionali ma allo stesso tempo condividere le medesime informazioni attraverso la postura del corpo, il tono, la scelta delle parole e così via, che perpetuano quelle stesse gerarchie e pregiudizi che stanno criticando.

RS: Esatto. Questo è il problema. Da un lato, tutta quella tradizione viene pedissequamente ripetuta; e d'altra parte, cosa succede al testo

preso in considerazione? Sembra più sicuro presentare testi molto radicali insieme agli altri libri presenti nei programmi tradizionali: il canone già esistente.

bh: L'esempio che mi viene in mente è quello di una docente di inglese bianca, entusiasta di includere Toni Morrison nel suo programma, ma che non intende affrontare la questione della razza quando parla del libro, perché la considera molto più destabilizzante del suo ruolo di docente rispetto alla modifica del programma. Ed ha ragione nel considerare l'ingiunzione a cambiare le strategie pedagogiche come rischiose. Certamente gli insegnanti che cercano di istituzionalizzare pratiche pedagogiche progressiste rischiano di essere sottoposti a critiche screditanti.

RS: Proprio così. I professori che in effetti evocano la necessità della tradizione potrebbero parlarne diversamente. Tradizione dovrebbe essere una parola meravigliosa, una parola ricca. Tuttavia è spesso usata nel senso negativo di ripetere la tradizione del potere dello *status quo*. Potremmo celebrare la tradizione degli insegnanti che hanno creato un programma progressista. Ma quest'ultima non viene mai nominata o apprezzata; anche quando si leggono testi radicali è necessario farlo in modo da convalidare la tradizione dalla quale prendono le mosse. È imprescindibile. Anche quando si leggono determinati testi in classe, devono essere presentati attraverso una modalità che non sia in contrasto con tutto ciò che è venuto prima. Ma il significato, l'impatto, di un'opera di Toni Morrison, o tua, se non viene insegnata in modo sovversivo ne risulta svalutata. Oggi nelle aule di filosofia si ragiona di razza, etnia e genere, ma non in modo sovversivo. Ha l'unica utilità di rendere il programma più aggiornato, in modo superficiale. Questo aggrapparsi al passato è imposto dalla profonda convinzione nella legittimità di tutto ciò che è venuto prima. Gli insegnanti che hanno queste convinzioni fanno davvero fatica a sperimentare e rischiare con il proprio corpo – l'ordine sociale. Vogliono che l'aula resti come è sempre stata.

bh: Mi preme sottolineare che molti docenti, che apparentemente non sembrano avere difficoltà ad abbandonare le idee antiquate, e che abbracciano nuovi modi di pensare, possono comunque restare caparbiamente legati ai vecchi modi di praticare l'insegnamento, come i loro colleghi più conservatori. È un problema cruciale. Anche quelli di noi

che sperimentano pratiche pedagogiche progressiste hanno paura di cambiare. Consapevole di me stessa come soggetto della storia, membro di un gruppo emarginato e oppresso, vittimizzato dal razzismo istituzionalizzato, dal sessismo e dall'elitismo di classe, avevo una tremenda paura di insegnare in modo da rafforzare quelle gerarchie. Eppure non avevo assolutamente nessun modello, nessun esempio di cosa significasse entrare in un'aula e insegnare in modo diverso. L'impulso a sperimentare pratiche pedagogiche può non essere apprezzato dagli studenti, che spesso si aspettano che insegniamo nel modo in cui sono abituati. Il punto importante qui è che ci vuole un impegno feroce, una volontà di lotta, per fare in modo che il nostro lavoro di insegnanti rifletta la pedagogia progressista. Le pratiche pedagogiche progressiste vengono criticate sia dall'esterno che all'interno. Bloom e D'Souza hanno raggiunto un pubblico di massa e hanno dato un'impressione distorta della pedagogia progressista. Trovo terrificante che i mass media non solo abbiano dato al pubblico la sensazione che ci sia stata davvero una sorta di rivoluzione nell'istruzione in cui i bianchi conservatori sono stati completamente screditati, quando in realtà sappiamo che i cambiamenti sono stati minimi, che solo un piccolo gruppo di docenti sostengono la pedagogia progressista. Viviamo all'interno di istituzioni reali in cui sembra essere cambiato molto poco, dove le modifiche al programma sono modeste, non è quasi rilevabile alcun cambio di paradigma, e dove la conoscenza e l'informazione continuano a essere presentate nell'unico modo convenzionalmente accettato.

RS: Come dicevi prima, i pensatori conservatori sono riusciti a sostenere le loro argomentazioni al di fuori dell'università e persino a convincere gli studenti che la qualità della loro istruzione diminuirà a fronte dei cambiamenti. Ad esempio, penso che molti studenti confondano l'assenza di un formalismo tradizionale e riconoscibile con la mancanza di serietà.

bh: La cosa veramente spaventosa è che la critica negativa della pedagogia progressista ci riguarda – fa sì che gli insegnanti abbiano paura di cambiare – impedendoci di provare nuove strategie. Molte docenti femministe, ad esempio, iniziano la loro carriera sforzandosi di istituzionalizzare pratiche pedagogiche più radicali, ma quando gli studenti non sembrano "rispettare la loro autorità", pensano che queste pratiche siano inefficaci e inaffidabili, e ritornano alle pratiche

tradizionali. Ovviamente, si sarebbero dovute aspettare che gli studenti, che hanno avuto un'educazione più convenzionale, si sentano minacciati e resistano persino alle pratiche di insegnamento che insistono sulla partecipazione degli studenti all'istruzione e che non li considerano consumatori passivi.

RS: È molto difficile comunicare con gli studenti perché molti di loro sono già convinti di non poter rispondere alla richiesta di coinvolgimento in classe, perché sono già stati addestrati a considerarsi come quelli senza autorità, senza legittimità. L'aspetto meno legittimo ai loro occhi è quello di riconoscere la responsabilità degli studenti nel processo di apprendimento. Quando proviamo a modificare le lezioni in modo da creare un senso di responsabilità reciproca dell'apprendimento, gli studenti temono che tu non sia più il capitano in comando, ma solo un altro membro dell'equipaggio, nemmeno affidabile.

bh: Per educare alla libertà, quindi, dobbiamo sfidare e cambiare il modo in cui si pensa al processo pedagogico. Questo è particolarmente vero per quanto riguarda gli studenti. Prima di provare a coinvolgerli in una discussione dialettica e reciproca delle idee, dobbiamo insegnare loro il processo. Insegno a molti studenti bianchi con posizioni politiche diverse. E benché si iscrivano a un corso di letteratura femminile afroamericana non si aspettano di sentire discussioni sulla politica di razza, classe e genere. Spesso si lamentano: "Pensavo fosse un corso di letteratura". Quello che invece intendono comunicarmi è: "Pensavo che questo corso sarebbe stato affrontato come qualsiasi altro corso di letteratura, solo che al posto di scrittori bianchi avremmo parlato di scrittrici nere". Accettano lo spostamento del luogo della rappresentazione ma resistono all'ingiunzione di cambiare il modo di pensare, perché fa paura. Ecco perché la critica del multiculturalismo tenta di blindare un'altra volta la classe – per fermare questa rivoluzione nel modo di imparare. È come se le persone sapessero che focalizzarsi sulla differenza ha il potenziale di rivoluzionare l'aula, e non vogliono che questa rivoluzione abbia luogo. È il violento contraccolpo che cerca di delegittimare la pedagogia progressista affermando che: "ci impedisce di avere pensieri seri e una seria educazione". Questa critica ci riporta alla questione relativa a uno stile di insegnamento differente. Come affrontiamo il modo in cui siamo percepiti dai nostri colleghi?

RS: In effetti alcuni colleghi mi hanno detto: "Gli studenti sembrano davvero apprezzare il tuo corso. In cosa sbagli?". Altri mi dicono: "I tuoi studenti sembrano divertirsi e ridere ogni volta che passo, anche tu sembri divertirti". E l'implicazione è che sei un simpaticone, un bravo attore, ma il tuo insegnamento non è valido. Il piacere in classe fa paura. Attraverso le risate, potrebbe aver luogo uno scambio reciproco. Stai ridendo, gli studenti stanno ridendo e chi passa, guarda dentro l'aula e afferma: "Bene, sei in grado di farli ridere. E con questo? Chiunque può fare il giullare". Assumono questo atteggiamento perché l'idea di reciprocità, di rispetto, non viene mai presa in considerazione. Non si immaginano nemmeno che le tue idee possano essere divertenti, commoventi. Per dimostrare la tua serietà accademica, gli studenti devono essere praticamente morti, silenziosi, addormentati, non svegli, eccitati e ronzanti in tutta la classe.

bh: Come se la conoscenza fosse un ricco budino cremoso che gli studenti devono consumare e del quale si devono nutrire, ma non si pensa che anche il processo di realizzazione dovrebbe essere piacevole. Come insegnante impegnata a sviluppare la pedagogia libertaria, mi scoraggio quando incontro studenti che pensano che dal momento che la prassi è diversa possono impegnarsi meno, essere indisciplinati. Credo che la paura di perdere il rispetto degli studenti abbia scoraggiato molti docenti dal provare nuove pratiche di insegnamento. Alcuni di noi pensano: "Devo tornare all'insegnamento tradizionale, altrimenti non otterrò il rispetto degli studenti, che hanno l'educazione che si meritano perché non ascoltano". Quando ero una studente, ho seguito entusiasticamente ogni docente capace di dare vita a pratiche di insegnamento più progressiste. Ricordo ancora l'eccitazione che ho provato nel seguire la prima lezione di un insegnante che ci ha fatto cambiare il modo di sederci, che ci ha fatto mettere in cerchio e guardarci reciprocamente. Quel cambiamento ci ha costretto a riconoscere la nostra reciproca presenza. Non potevamo attraversare la conoscenza da sonnambuli. Al giorno d'oggi, ci sono momenti in cui gli studenti resistono alla pratica di sedersi in cerchio. Svalutano quel cambiamento, perché fondamentalmente non vogliono partecipare.

RS: Vedono questa pratica come un gesto vuoto, non come un importante mutamento pedagogico.

bh: Magari pensano: "Perché devo farlo in questo corso, ma non in tutte le altre lezioni?". È sorprendente e scoraggiante incontrare lo studente che resiste, che non è aperto alla pratica libertaria, anche se contemporaneamente sono tanti anche quelli che la cercano.

RS: Anche gli studenti che desiderano l'educazione libertaria e la apprezzano oppongono resistenza, perché devono seguire altri corsi in cui la lezione inizia in un determinato momento, termina in un determinato momento, in cui tutte queste regole esistono come modalità di espressione di potere, piuttosto che come ciò che deve essere fatto perché si crei la possibilità di una discussione impegnata. Come abbiamo detto prima, possiamo intervenire e modificare il grado di questa resistenza condividendo con loro la nostra idea di tale prassi. Dico agli studenti di non confondere l'informalità con la mancanza di serietà, di rispettare il processo. Poiché insegno in modo informale, spesso gli studenti hanno la sensazione di poter semplicemente alzarsi, uscire e tornare. Non li fa sentire a proprio agio. Ricordo loro che nelle altre classi che frequentano, in cui l'insegnante li avverte che chi salta una lezione è fuori, sono docili e disposti a rispettare regole arbitrarie sul comportamento.

bh: Ho vissuto un'esperienza interessante nel corso dello scorso semestre al City College. Un giorno non potevo andare a lezione, e sono stata sostituita da una persona molto più tradizionalista e autoritaria: gli studenti si sono per lo più adattati a quella pratica pedagogica. Quando sono tornata e ho chiesto: "Bene, cosa è successo in classe?" gli studenti mi hanno raccontato che questa persona aveva davvero umiliato uno studente, usando il suo potere con forza per zittirlo. "E voi come avete reagito?" chiesi. Ammisero di essere rimasti seduti in silenzio. Queste confessioni mi hanno fatto capire quanto sia profondamente radicata negli studenti la percezione che i professori possano e debbano essere dittatori. In certa misura, mi vedevano come "colei che imponeva loro" di impegnarsi nella pratica libertaria, un'ingiunzione a cui hanno obbedito. E quando è entrata in classe un'altra insegnante più autoritaria, semplicemente si sono messi in riga. Ma il trionfo della pedagogia libertaria è stata la possibilità di dar vita a uno spazio in cui interrogare le loro azioni. Potevano guardarsi e dire: "Perché non abbiamo difeso ciò in cui crediamo? Perché non abbiamo sostenuto il valore della nostra classe?

Ci comportiamo semplicemente in modo conforme alla sua visione della pratica libertaria o ci impegniamo in prima persona in questa pratica?".

RS: Probabilmente le loro reazioni sono state influenzate dall'abitudine.

bh: Sottolineare il ruolo dell'abitudine è fondamentale. Cambiare le strutture esistenti è terribilmente difficile perché l'abitudine alla repressione è la norma. L'educazione come pratica della libertà non riguarda solo la conoscenza libertaria, ma la pratica libertaria in aula. Tanti di noi hanno criticato quegli studiosi bianchi che a parole sostengono la pedagogia critica ma che non cambiano le loro pratiche in classe, affermando il privilegio di razza, classe e genere senza interrogare la propria condotta.

RS: Nel modo in cui parlano con gli studenti e richiamano gli studenti, nel controllo che cercano di mantenere e nei commenti che fanno, rafforzano lo *status quo*. Questo confonde gli studenti. Rinsaldano l'impressione che, nonostante ciò che viene letto in classe e ciò che questo tizio dice, se davvero si osserva attentamente il modo in cui lo dice, chi premia, come si avvicina alle persone, non c'è davvero differenza con l'educazione tradizionale. Queste azioni minano la pedagogia libertaria.

bh: Ancora una volta, la questione è se sia possibile sovvertire o meno la politica di dominio in classe semplicemente utilizzando materiale diverso o avendo un punto di vista diverso, più radicale. Stiamo dicendo, per l'ennesima volta, che argomenti diversi e più radicali non danno vita a una pedagogia libertaria, che una pratica semplice come l'inclusione dell'esperienza personale può essere una sfida più costruttiva rispetto alla semplice modifica del programma. Questo è il motivo per cui il posizionamento a partire dall'esperienza – la narrativa confessionale – è fortemente criticato in classe. Uno dei modi in cui colleghi poco inclini alla pedagogia progressista possono delegittimarti rapidamente come docente passa attraverso la possibilità che dai ai tuoi studenti o a te stesso di parlare a partire dall'esperienza; la condivisione delle storie personali e il mettere in relazione tale conoscenza alle informazioni accademiche migliora davvero la nostra capacità di conoscere.

RS: Quando si parla dal punto di vista delle proprie esperienze dirette, qualcosa di potente si manifesta agli studenti, a volte per la prima volta. Concentrarsi sull'esperienza consente agli studenti di rivendicare una forma di conoscenza di cui possono parlare.

bh: Uno degli aspetti più fraintesi dei miei scritti sulla pedagogia è l'enfasi sulla voce. Prendere parola non è solo l'atto di raccontare la propria esperienza. Significa utilizzare questa narrazione strategicamente: prendere parola per poter, allo stesso tempo, parlare liberamente di altri argomenti. Ciò che molti professori temono è proprio questo. Ho attraversato un momento difficile lo scorso semestre al City College, nel corso del mio seminario dedicato alle scrittrici. Durante l'ultima lezione ho discusso con gli studenti di ciò che avevano portato individualmente in classe; ma quando hanno preso parola, mi hanno fatto capire che il mio corso li aveva resi timorosi di frequentare altri corsi. Hanno confessato: "Ci hai insegnato a pensare in modo critico, a sfidarci e a confrontarci, e ci hai incoraggiato ad avere una voce. Come possiamo frequentare le altre lezioni? Nessuno vuole sentire la nostra voce in quelle aule!". È questa la tragedia dell'educazione che non promuove la libertà. Le pratiche di educazione repressiva sono più accettabili nelle istituzioni statali che in luoghi come Oberlin o Yale. Nelle università privilegiate che insegnano studi umanistici, è accettabile che i professori rispettino la "voce" di uno studente che voglia esprimere la propria opinione. Molti studenti in quelle istituzioni si sentono in diritto di esprimersi, e che le loro voci vengano ascoltate. Ma gli studenti delle università pubbliche, provenienti per lo più dal contesto della classe operaia, arrivano all'università convinti che i professori pensino che non hanno nulla di importante da dire, nessun contributo prezioso da dare allo scambio dialettico di idee.

RS: A volte i professori si comportano come se il riconoscimento personale fosse importante, ma lo fanno in modo superficiale. I professori, anche quelli che si considerano libertari, possono pensare che sia utile che gli studenti parlino, solo per poi svalutare ciò che dicono gli studenti.

bh: Siamo disposti ad ascoltare quello che ha da dire Suzie, anche se poi prendiamo immediatamente le distanze dalle sue parole, cancellandole. Ciò mina alla base una pedagogia che cerchi costantemente di affermare il valore delle voci degli studenti. Suggerisce un processo democratico attraverso il quale cancelliamo le parole e la loro capacità di influenzare e affermare. A causa di questa invisibilizzazione, Suzie non è in grado di considerare sé stessa come un soggetto parlante degno di considerazione. Non intendo solo nei termini di come nomina la sua esperienza personale,

ma di come interroga le esperienze degli altri, e di come reagisce alle conoscenze presentate.

RS: In molte classi questo significa tornare al punto di partenza. Alla fine tutti sapevano che la voce dell'insegnante è l'unica che va ascoltata. E ora che siamo tornati al punto di partenza, sappiamo tutti che la voce democratica, espressione di quella voce, porta a una conclusione piuttosto conservatrice. Anche se gli studenti parlano, non sanno davvero come ascoltare gli altri studenti.

bh: Per quanto riguarda le pratiche pedagogiche, dobbiamo intervenire per modificare la struttura pedagogica esistente e insegnare agli studenti come ascoltare, come ascoltarsi a vicenda.

RS: Una delle responsabilità dell'insegnante è quella di favorire la creazione di un ambiente in cui gli studenti imparino che, oltre a parlare, è importante ascoltare rispettosamente gli altri. Ciò non significa ascoltare in modo acritico, o che le aule possano essere tali per cui tutto ciò che qualcun altro dice sia considerato vero, ma significa prendere davvero sul serio ciò che qualcuno dice. In linea di principio, l'aula dovrebbe essere un luogo in cui le cose vengono dette con serietà – non senza piacere, non senza gioia – ma seriamente e per una seria considerazione. Molti studenti mostrano delle difficoltà a prendere sul serio ciò che hanno da dire, perché sono convinti che l'unica persona che dice qualcosa di interessante è l'insegnante. Anche se un altro studente dice qualcosa che l'insegnante considera buono, utile, intelligente e così via, è solo attraverso l'atto della convalida dell'insegnante che gli altri studenti ne prendono nota. Se l'insegnante non sottolinea che quanto detto è qualcosa che vale la pena notare, pochi studenti lo faranno. Considero una responsabilità fondamentale dell'insegnante mostrare, con l'esempio, la capacità di ascoltare seriamente gli altri. La nostra attenzione alla voce degli studenti solleva tutta una serie di domande sulla pratica del mettere a tacere. Quando è possibile arrivare a dire che quello qualcun altro sta dicendo non è meritevole di attenzione in classe?

bh: Uno dei motivi per cui apprezzo le persone che collegano il personale al mondo accademico è che penso che più gli studenti riconoscono la propria unicità e particolarità, più ascoltano. Una delle mie strategie di insegnamento è quella di reindirizzare la loro attenzione lontano dalla mia voce, verso le proprie voci reciproche. Spesso ho

l'impressione che ciò accada più rapidamente quando gli studenti condividono le proprie esperienze nell'ambito dell'insegnamento di materie accademiche, perché così le persone si ricordano a vicenda. In precedenza ho sollevato il problema dei docenti che non sono in grado di comunicare bene, i quali non possono insegnare agli studenti come comunicare. Molti docenti che criticano l'inclusione della narrativa confessionale in classe o delle discussioni digressive, in cui gli studenti parlano molto, lo fanno perché non hanno le competenze necessarie per facilitare il dialogo. Una volta che si apre uno spazio di dialogo in classe, quel momento deve essere orchestrato in modo da non impantanarsi con persone a cui piace semplicemente sentire la propria voce o con persone che non sono in grado di mettere in relazione la propria esperienza con la materia accademica. A volte devo interrompere gli studenti e dire: "È interessante, ma come si collega al romanzo che stiamo leggendo?".

RS: Molte persone, studenti e docenti, quando sentono chi come noi afferma che è utile incoraggiare l'opinione di uno studente in classe, credono che stiamo semplicemente approvando una chiacchierata stereotipata: tutti dicono quello che gli passa per la testa e non c'è una direzione o uno scopo reale in classe se non quello di sentirsi bene, e dire di tutto. Eppure si può essere critici e rispettosi allo stesso tempo. Si può interrompere qualcuno e avere comunque un dialogo serio e rispettoso. Troppo spesso si presume che se "dai libertà agli studenti" – ed è un errore pensare che stiamo parlando di dare agli studenti la libertà, piuttosto che considerarlo un progetto su cui insegnanti e studenti lavorano insieme – ci sarà il caos, e non ne verrà fuori alcuna discussione seria.

bh: Questa è la peculiarità dell'educazione come pratica della libertà. Il presupposto di base deve essere che tutti in classe sono in grado di agire in modo responsabile. Questo deve essere il punto di partenza: agire insieme in modo responsabile per creare un ambiente di apprendimento. Troppo spesso come docenti, ci siamo formati nella convinzione che gli studenti non siano in grado di agire in modo responsabile, che se non esercitiamo una forma di controllo su di loro, allora ci sarà solo caos.

RS: O l'eccesso. C'è una tale paura di lasciare libera la classe, di correre rischi. Quando i docenti rinunciano al controllo, non è solo la voce dello studente che deve parlare liberamente, ma anche la voce del docente. Gli

insegnanti hanno bisogno di praticare la libertà, di parlare, proprio come fanno gli studenti.

bh: Assolutamente. Questo è un punto che continuo a ribadire nei miei saggi di pedagogia. In molte ricerche femministe scettiche sulla pedagogia critica, viene messa in discussione l'idea della classe come spazio in cui gli studenti hanno potere. Eppure l'aula dovrebbe essere uno spazio in cui tutti sperimentiamo il potere in modi diversi. Ciò significa che noi docenti dovremmo sentirci impoterati dalle interazioni con gli studenti. Nei miei libri cerco di mostrare quanto il mio lavoro sia influenzato da ciò che gli studenti dicono in classe, cosa fanno, cosa mi trasmettono. Insieme a loro cresco intellettualmente, sviluppo una comprensione più acuta di come condividere le conoscenze e cosa fare nel mio ruolo partecipativo con gli studenti. Questa è una delle principali differenze tra l'educazione come pratica della libertà e l'educazione depositaria tradizionale, che incoraggia i docenti a credere, nel profondo del loro essere, di non aver nulla da imparare dai loro studenti.

RS: E questo ci riporta alla tua enfasi sulla pedagogia impegnata, sull'impegno. Gli intellettuali, anche gli intellettuali radicali, devono stare attenti a non ripetere le stesse modalità di dominio nella pratica con gli studenti. L'uso del discorso libertario non è sufficiente se alla fine ricadiamo nel sistema depositario.

bh: Quando entro in classe all'inizio del semestre, ho il compito di stabilire che il nostro scopo è di essere, per un breve periodo, una comunità di studenti. Mi posiziono come studente, ma non sto in ogni caso suggerendo di non avere più potere. E non sto cercando di dire che siamo tutti uguali. Sto cercando di dire che siamo tutti uguali nella misura in cui siamo ugualmente impegnati a creare un contesto di apprendimento.

RS: Esatto. Questo ci riporta alla questione del rispetto. Certo, è malafede pretendere che siamo tutti uguali, perché l'insegnante è la persona che alla fine darà i voti. In termini tradizionali, questa è la fonte del potere, e giudicare è qualcosa che facciamo tutti come studenti e insegnanti. Non è però la fonte di potere nella classe di successo. Il potere della classe libertaria è in effetti il potere del processo di apprendimento, il lavoro che facciamo per dare vita a una comunità.

bh: Un'altra difficoltà che ho dovuto affrontare nei primi anni da docente era di valutare se la nostra esperienza in classe era stata gratificante. Nei corsi che insegno, presento spesso agli studenti nuovi paradigmi e chiedo loro di cambiare il proprio modo di pensare per prendere in considerazione nuove prospettive. In passato ho spesso sentito dire che questo tipo di processo di apprendimento è molto difficile, faticoso e angosciante. Possono volerci sei mesi o un anno, anche due anni, per rendersi conto dell'importanza di ciò che hanno imparato. È davvero difficile per me, perché penso che l'educazione depositaria sia strutturata in modo tale che ogni docente si aspetti che gli studenti, nelle valutazioni di fine semestre, lo confermi come un "buon insegnante". Si tratta di sentirsi bene, sentirsi bene con sé stessi e sentirsi bene con la classe. Ma riflettendo sulla pedagogia impegnata mi sono resa conto che il nostro scopo non è quello di sentirci bene. Alcune lezioni ci piacciono, ma di solito le cose sono difficili. Dobbiamo perciò imparare ad apprezzare anche la difficoltà come fase dello sviluppo intellettuale. Oppure accettare che quella sensazione piacevole e accogliente a volte ostacoli la possibilità di dare agli studenti quello spazio necessario a percepire che confrontandosi con questioni complesse, che si tratti di narrazioni confessionali, libri o discussioni, si apre uno spazio di crescita.

RS: Gli insegnanti critici e sinceramente radicali ne sono consapevoli anche se i loro pari e alcuni studenti non lo apprezzano appieno. A volte è importante ricordare agli studenti che gioia e lavoro duro possono essere presenti contemporaneamente. Non sempre la classe ti procurerà un piacere immediato, ma ciò non preclude la possibilità della gioia. Né nega la realtà che l'apprendimento può essere doloroso. A volte è necessario ricordare a studenti e colleghi che il dolore e le situazioni dolorose non si traducono necessariamente in un danno. Facciamo sempre questo errore fondamentale. Non tutto il dolore è dannoso e non tutto il piacere è buono. Molti colleghi, quando vedono una classe impegnata e gli studenti al lavoro, in lacrime, sorridenti o ilari presumono che sia pura emozione.

bh: O se c'è emotività, che si tratti di una specie di terapia di gruppo. Pochi docenti parlano del ruolo delle emozioni in classe. Nel capitolo introduttivo di questo libro parlo del mio desiderio che l'aula sia un luogo eccitante. Se siamo tutti emotivamente chiusi, non può esistere alcun entusiasmo per le idee. Quando portiamo la nostra passione in classe, le

nostre passioni collettive si incontrano e spesso c'è una risposta emotiva, che può sopraffare. Il rituale restrittivo e repressivo della classe insiste sul fatto che non ci sia spazio per le risposte emotive. Ogni volta che si manifestano delle risposte emotive, molti di noi credono che il nostro scopo accademico sia sminuito. Per me questa è davvero una nozione distorta di pratica intellettuale, poiché il presupposto di base è che per essere veramente intellettuali dobbiamo essere scollegati dalle nostre emozioni.

RS: O, come hai sottolineato, è un'altra pratica di negazione, in cui l'intero corpo e l'anima di una persona non sono ammessi in classe.

bh: Se ci concentriamo non solo sul fatto che le emozioni producano piacere o dolore, ma su come ci mantengono consapevoli e vigili, ci viene ricordato che migliorano le classi. A volte entro in classe e gli studenti appaiono annoiati oltre ogni limite. E io dico loro: "Che succede? Oggi tutti sembrano davvero annoiati. Sembra che ci sia una mancanza di energia. Cosa dobbiamo fare? Cosa possiamo fare?". O magari: "Chiaramente la direzione in cui ci stiamo muovendo non sembra risvegliare i vostri sensi e le vostre passioni in questo momento". Il mio intento è di coinvolgerli più pienamente. Spesso gli studenti negano di essere collettivamente annoiati. Vogliono accontentarmi. O non vogliono essere critici. In quei momenti, devo sottolineare che: "Non la prendo sul personale. Non è solo il mio lavoro far funzionare questa classe. È responsabilità di tutti". A quel punto qualcuno risponde: "Be', è periodo di esami", o "È così", o "È la primavera", oppure "Non vogliamo semplicemente stare seduti qui". E poi provo a dire: "Bene, allora, cosa possiamo fare? Come possiamo affrontare questa materia per renderla più interessante?". Uno degli aspetti più intensi della pratica pedagogica liberatoria è la sfida lanciata al docente di cambiare il programma stabilito. Impariamo tutti a fare programmi ai quali vogliamo attenerci. Quando ho iniziato a insegnare, qualsiasi deviazione dalla mia agenda prestabilita mi avrebbe mandato nel panico, sarei andata in crisi. Penso che la crisi che tutti noi attraversiamo di fronte ai cambi di programma sia la paura di non riuscire a svolgere tutti gli argomenti. E quando questo timore mi assale, mi devo autoboicottare; forse l'argomento che voglio insegnare in un determinato giorno non è necessariamente ciò di cui consiste l'apprendimento. I docenti possono fornire tutto il materiale

giusto, ma se le persone non hanno intenzione di recepirlo, lasciano le aule senza aver fatto proprie quelle informazioni, anche quando pensiamo di aver fatto il nostro lavoro in maniera corretta.

RS: Concentrarsi pedissequamente sul programma da portare a termine è un modo per rientrare in un sistema depositario di apprendimento. Ciò accade spesso quando gli insegnanti ignorano l'umore della classe, l'umore della stagione, persino l'umore del luogo in cui si trovano. Il semplice atto di riconoscere tale umore e chiedere: "Cosa succede?" può risvegliare un entusiasmante processo di apprendimento.

bh: Giusto. E come utilizziamo quell'umore o come lo affrontiamo se non possiamo lavorarci.

RS: Già. Ricordo un momento molto toccante nel corso di una lezione. C'erano state diverse interruzioni a causa di problemi con la pianificazione; le lezioni finivano e iniziavano in momenti strani. Gli studenti erano costretti a lasciare una classe, spostarsi in un'altra. Questo problema ha riguardato circa cinquanta persone. A un certo punto c'era un flusso costante di persone che entravano in classe e c'erano jet che volavano sopra il campus del Queens College. Alzai gli occhi e dissi: "Per oggi è tutto. Così non va, a meno che non ci spostiamo altrove. Non posso farci niente. Non ce la faccio; Sto crollando". Chiesi se qualcuno in classe avrebbe voluto prendere il comando, condurre la discussione, ma tutti concordavano sul fatto che le cose non stessero funzionando. Successivamente, gli studenti mi corsero dietro chiedendomi: "Sei arrabbiato? Sei arrabbiato con noi?". Dissi: "Niente affatto; è come una partita di baseball finita male. Sono le dodici, non abbiamo ottenuto niente nel primo inning e piove. Facciamola finita".

bh: Questo ci riporta alla questione dei voti. Molti docenti hanno paura di consentire la libera espressione del pensiero in classe per paura che deviare da un programma stabilito interferisca con il processo di valutazione. Un processo di valutazione più flessibile deve andare di pari passo con una classe trasformata. Gli standard devono essere sempre elevati e l'eccellenza valorizzata, ma gli standard non possono essere assoluti e fissi.

RS: Nella maggior parte dei corsi che insegno, mi pongo nella posizione dell'osservatore. Sono lì per osservare e valutare il lavoro svolto.

bh: Riconoscere che siamo osservatori, significa riconoscere che siamo lavoratori in classe. Per far funzionare bene la classe non possiamo semplicemente stare in piedi e leggere. Per sapere se uno studente sta partecipando, devo ascoltare, devo ricordare e pensare al di là di quel momento. Voglio che pensino: "Sono qui per lavorare con il materiale nel miglior modo possibile. E nel fare ciò non devo temere il voto, perché se lavoro al meglio con questo materiale, si rifletterà nel voto". Cerco di far capire loro che il voto è qualcosa che possono controllare con il loro impegno in classe.

RS: Penso che sia un punto davvero importante. Molti studenti ritengono di non essere in grado di valutare il proprio lavoro. Qualcun altro deciderà quanto bene o duramente stiano lavorando. Questa è già una svalutazione dei propri sforzi. Il nostro compito è dare agli studenti il potere in modo tale che abbiano la capacità di valutare correttamente la loro crescita accademica.

bh: L'ossessione per i bei voti ha molto a che fare con la paura del fallimento. L'insegnamento progressista cerca di sradicare quella paura, negli studenti come nei docenti. Ci sono momenti in cui temo di non essere una "buona" insegnante, e poi mi ritrovo a faticare per scardinare il binarismo buono/cattivo. È più utile pensare a me stessa come un'insegnante progressista che è disposta a riconoscere sia i successi che i fallimenti in classe.

RS: Spesso parliamo del "buon" insegnante intendendo un docente completamente e profondamente coinvolto nell'arte dell'insegnamento.

bh: Questo mi fa pensare immediatamente al buddismo impegnato, che si contrappone a un buddismo più ortodosso. Il buddismo impegnato enfatizza la partecipazione e il coinvolgimento, in particolare il coinvolgimento con il mondo al di là di te. "Impegnata" è un ottimo modo di definire la pratica libertaria in classe. Ci invita costantemente a essere presenti, a ricordare che una classe non è mai la stessa. I modi tradizionali di pensare alla classe rinforzano il paradigma opposto: la classe è sempre la stessa anche quando gli studenti sono diversi. Quando ci si trova in compagnia dei colleghi all'inizio dell'anno scolastico, questi ultimi spesso si lamentano di questa immobilità, come se l'aula fosse intrinsecamente un luogo statico. Per me, la classe impegnata cambia costantemente. Tuttavia questa nozione di impegno minaccia le pratiche

istituzionalizzate di dominio. Quando la classe è veramente impegnata, è dinamica. È fluida, è sempre in evoluzione. Lo scorso semestre, ho avuto una classe in cui, quando finivo, camminavo sulle nuvole. È stata indimenticabile. Gli studenti hanno compreso che non dovevano pensare come me, che non ero lì per riprodurre me stessa. Se ne sono andati con un senso di impegno, con un senso di sé come pensatori critici, entusiasti dell'attività intellettuale. Il semestre precedente invece ho avuto un corso terribile. Lo odiavo così tanto che non volevo alzarmi la mattina per andarci. Non riuscivo nemmeno a dormire la notte, perché lo odiavo così tanto che temevo di non svegliarmi in tempo, e si teneva alle 8 del mattino. Non ci fu modo di farlo funzionare. Una delle cose che mi ha colpito di quell'esperienza, è che non c'è stato verso di creare una comunità di apprendimento in classe. Ciò non significa che i singoli studenti non abbiano imparato molte cose, ma è stato un fallimento dal punto di vista della creazione di un contesto comune di apprendimento. Quel fallimento mi ha spezzato il cuore. È stato difficile accettare di non essere in grado di controllare la direzione in cui si stava muovendo la classe. Pensavo continuamente: "Cosa posso fare? Cosa avrei potuto fare?". Continuavo a ricordare a me stessa che non potevo farlo da sola, che altre quaranta persone erano presenti.

RS: Gran parte di ciò che abbiamo detto parla del nostro senso del tempo e della temporalità in classe. Quando inizia un nuovo semestre, sono consapevole che questo è uno dei momenti più importanti; indipendentemente dall'essere un rituale per gli studenti, l'eccitazione è palpabile. All'inizio di ogni semestre provo a usare quell'eccitazione per approfondire e arricchire l'esperienza in classe. Voglio attingere a quell'entusiasmo per l'apprendimento, per sostenerlo e mantenerlo vivace per tutto il semestre. Gli insegnanti impegnati sanno che anche nelle peggiori circostanze, le persone tendono a imparare. Le persone tendono a imparare, ma noi vogliamo qualcosa di più del semplice apprendimento; è un po' come dire che anche nelle peggiori circostanze, le persone sopravvivono; non ci interessa semplicemente sopravvivere, qui.

bh: Assolutamente. Ecco perché "l'educazione come pratica della libertà" è una definizione che mi ha sempre elettrizzato. Gli studenti, al termine di un corso, apprendono una serie di informazioni in ogni caso, che la pedagogia sia stata coinvolgente o meno. Ricordo un corso tenuto

da un insegnante alcolizzato. Era una figura tragica, che spesso arrivava tardi in classe vagando qua e là, ma c'era comunque sempre qualcosa di interessante nel materiale che portava in classe. È stata un'esperienza terribile. Siamo diventati complici del suo abuso di sostanze a ogni lezione, quando facevamo finta di niente. Questo esempio mi fa ripensare a come consideriamo il corpo, il "sé" dell'insegnante. Anche quando inciampava ubriaco, e teneva la stessa lezione della settimana precedente, non glielo dicevamo perché non volevamo minare la sua autorità, la sua immagine di sé. Non abbiamo superato la fase della negazione: eravamo semplicemente complici.

RS: Sovente la complicità si manifesta perché docenti e studenti hanno paura delle sfide, perché implicano un impegno maggiore. La pedagogia impegnata è fisicamente estenuante!

bh: Questo dipende anche dal numero di partecipanti. Anche la classe migliore e più impegnata può fallire nel proprio obiettivo se troppo numerosa. Questo ha rappresentato un problema serio nel corso della mia carriera di insegnante. Per via del mio profondo impegno nelle pratiche pedagogiche libertarie, a un certo punto le mie classi sono diventate troppo numerose. Quindi tali pratiche finiscono per essere rese difficoltose dal numero di partecipanti. Ribellarsi a questa dinamica ha significato insistere sul porre dei limiti alle dimensioni della classe. Le classi sovraffollate sono come edifici sovraffollati: la struttura può crollare.

RS: A partire dalla tua metafora dell'edificio, supponiamo che ci sia qualcuno nell'edificio incaricato di mantenerlo. La persona in questione lavora duramente e fa tutto ciò che dovrebbe essere fatto, con attenzione e responsabilità. Ma il proprietario dell'edificio lo riempie oltre ogni limite, al punto che ogni sistema nell'edificio – dalle fogne ai servizi igienici, alla spazzatura, tutto – è totalmente sovraccarico. Questa persona a un certo punto finirà per arrendersi anche se il lavoro che ha fatto è incredibile, e il risultato sarà un edificio che sembra comunque sporco, mal tenuto, ecc. Se parliamo dell'istituzione, dobbiamo renderci conto che anche quando lavoriamo su noi stessi per impegnarci più intensamente, possiamo arrivare solo fino a un certo punto. Alla fine, l'istituzione ci porterà all'esaurimento, per il semplice fatto che non esiste un supporto istituzionale permanente delle pratiche pedagogiche libertarie.

bh: Questo aspetto è stato davvero duro per me. Più la classe impegnata diventa sovraffollata, più rischia di diventare uno spettacolo, un luogo di intrattenimento. Quando ciò accade, il potenziale trasformativo di quell'aula viene inficiato e l'impegno dell'insegnante ne risulta indebolito.

RS: Dobbiamo resistere alla spettacolarizzazione dell'aula. Ciò significa resistere allo status di "divi", al ruolo di interpreti. Uno degli svantaggi, mi verrebbe da dire, della tua notorietà può essere che alcune persone seguono le tue lezioni per curiosità e non per impegnarsi. Questo è il problema del culto della celebrità, ma ci si può rifiutare di essere semplicemente guardati.

bh: Quando invece di docenti diventiamo celebrità, icone, gli studenti smettono di frequentare le lezioni perché desiderano un'educazione partecipativa. Alcuni vengono ad ammirare l'esibizione di bell hooks. Gli studenti che vengono per la "celebrità" che credono sia bell hooks spesso si obbligano a una sorta di autocensura, perché vogliono compiacermi. Oppure vengono a sfidarmi. Idealmente, gli studenti che vengono per essere "devoti" desiderano essere trasformati dalla partecipazione attiva. Ma creare una comunità di apprendimento è abbastanza difficile per un docente senza questa ulteriore complicazione! L'aula non è il luogo della celebrità; è il luogo dell'apprendimento. Per quanto mi riguarda, lo status di celebrità può venire disinnescato dalla mia volontà di abitare luoghi in cui tale status non esiste. Parliamo di come vorremmo modificare la nostra professione. Se i docenti non insegnassero sempre nello stesso tipo di istituzione, ciò migliorerebbe le nostre pratiche di insegnamento. Anche se vivo l'insegnamento come un impegno radicale, ero molto spaventata dall'idea di cambiare istituzione. Temevo che dopo aver insegnato per così tanto tempo in facoltose scuole private, e aver insegnato a studenti che avevano beneficiato di strutture privilegiate di supporto educativo prima di entrare all'università, non sarei stata in grado di lavorare come docente impegnata in un diverso tipo di istituzione. Insegnare al City College, un'istituzione pubblica frequentata da molti studenti provenienti da contesti non privilegiati, è stata – ed è – una sfida costante. All'inizio avevo paura. Quella paura mi ha ricordato la necessità di essere in grado di cambiare il mio modo di pensare e il senso di ciò che faccio in quanto docente. Tale significato può essere modificato dal contesto. In un contesto di apprendimento in cui gli studenti provengono veramente da

contesti differenti, nei quali non condividono le stesse ipotesi sull'apprendimento, le nozioni fisse sull'insegnamento come processo sono messe costantemente alla prova. Lo scorso semestre al City College avevo quindici studenti neri nel mio corso di letteratura. Solo uno di loro era afroamericano. Gli altri erano afro-caraibici provenienti da diverse località. In conseguenza di ciò, ho dovuto cambiare alcuni preconcetti che avevo sull'esperienza nera. Il fatto che la maggior parte di questi studenti si sentisse a proprio agio nell'ambito di luoghi e culture al di fuori degli Stati Uniti ha influenzato profondamente il loro modo di leggere i testi. Il modello industriale di processo educativo non avrebbe incoraggiato un cambiamento nelle pratiche di insegnamento.

RS: Stavamo parlando degli svantaggi della celebrità. Ma uno dei vantaggi di avere un certo tipo di riconoscimento, di celebrità, all'interno della tua professione è che puoi passare da un'istituzione all'altra, mentre la maggior parte dei docenti è bloccata.

bh: Ecco perché suggerivo che sarebbe eccitante creare una struttura educativa tale per cui tutti possano spostarsi. La possibilità dei docenti di muoversi è essenziale per mantenere l'eccitazione per il proprio lavoro.

RS: Assolutamente. Molte persone non sono celebrità. Molti di noi insegnano virtualmente nell'oscurità. Ma esistono comunque modi per spostarci. Dobbiamo semplicemente fare diversamente. Ad esempio, un docente ordinario può prendere un congedo e, anche se la paga non sarà la stessa, potrà scegliere lavori e ambienti differenti.

bh: Dedicarsi ad altro in ambiti differenti potrebbe migliorare la nostra capacità di insegnamento. E se potessi riformare il nostro sistema educativo, sarebbe possibile.

RS: Anche nel contesto universitario, una persona – un insegnante, un professore – può dire: "Cos'altro posso fare?" Pensa a un posto come il Queens, dove insegno, una comunità di diciassettemila persone, più grande di molte città in America.

bh: Due volte più grande di Oberlin!

RS: Sono diciassettemila persone, provenienti da luoghi diversi, che parlano sessantasei lingue. Tante persone che vivono vite differenti. Eppure molti docenti dicono: "Beh, se fossi in grado di fare qualcos'altro, potrei farlo". Solleva la questione di cosa significhi mettersi al servizio. Esistono altri modi per gli insegnanti di lavorare al di là della classe, ma

comunque all'interno dell'ambiente universitario: ottenere una sostituzione, una riduzione del corso, e dedicarsi programmi diversi. Le università devono iniziare a riconoscere che l'educazione di uno studente è qualcosa di più del tempo passato in classe. La maggior parte dei nostri studenti lavora, dalle venti alle quaranta ore alla settimana. Non guadagnano solo le entrate supplementari per l'abbigliamento o per un viaggio. Perciò la classe è solo uno degli spazi e dei tempi in cui gli insegnanti interagiscono con gli studenti. Ma c'è l'intero campus e la comunità al di fuori del campus a cui appartengono questi studenti. Un insegnante potrebbe fare molte cose diverse, impegnarsi in modi diversi.

bh: Assolutamente. Penso ai gruppi di supporto per studenti che ho creato fuori dall'aula.

RS: Sono così tanti i modi in cui possiamo sostenere la creazione di una comunità di apprendimento. Ad esempio, abbiamo vissuto un periodo molto difficile al Queens in occasione degli incidenti di Bensonhurst e Howard Beach, in cui persone afroamericane sono state uccise dai bianchi. Al Queens ci sono studenti provenienti proprio da Howard Beach e Bensonhurst. Sembrava necessario affrontare l'argomento. Un gruppo di studenti, alcuni dei quali non frequentavano le mie lezioni ma erano amici di persone che le seguivano, si sono seduti attorno a un tavolo della caffetteria e hanno iniziato una discussione. A un certo punto, al Queens College si è tenuta persino una tavola rotonda della durata di un anno sulla razza; si parlava di violenza, si parlava di rispetto, si parlava di come gli uomini trattano le donne, tutte questioni importanti. Penso che ciò abbia contribuito a creare comunità di apprendimento in classe in modo diverso rispetto a quello che poteva scaturire da un inquadramento istituzionale tradizionale. Non ho ottenuto la sostituzione necessaria per dedicarmici. Inizialmente gli studenti non ottennero alcun riconoscimento dall'istituzione. Chiesi al mio dipartimento: "Possiamo organizzare uno studio indipendente?". La chiamavamo "Filosofia della razza" ed era uno studio indipendente, pertanto al primo semestre non ci sono stati voti, niente di niente; il secondo semestre era organizzato quasi come il primo semestre, ma questa volta gli studenti avrebbero ottenuto un riconoscimento istituzionale per le loro riflessioni su questo problema. E questa non era la classica "lezione che si tiene in mensa"! Non parlo dell'idea che può avere della trasgressione una persona pigra; del tipo, "È

una bella giornata. Usciamo". Accade qualcos'altro quando creiamo spazi in cui dedicarci a discussioni serie al di fuori dell'aula. Un insegnante non ha bisogno di essere una celebrità o un divo per fare le cose diversamente proprio nel luogo dove lavora. Il compito degli insegnanti è più del semplice stare in classe, e molti docenti risponderanno: "Certo, dare i voti, andare alle riunioni della facoltà" e così via. Ma c'è dell'altro.

bh: Vorrei che le istituzioni capissero che gli insegnanti hanno bisogno di prendere delle pause dall'insegnamento, e che il tempo lontano dall'insegnamento non deve essere sempre l'anno sabbatico in cui ti affanni per scrivere un libro, ma potrebbe durare due anni, o tre. Con la crisi occupazionale che stiamo attraversando, se qualcuno può permettersi un congedo senza paga per due o tre anni e qualcun altro che non ha un lavoro può lavorare, la cosa dovrebbe essere incoraggiata. Molti docenti non sono interessati alla pedagogia impegnata perché temono il "burn-out". Insegno da quasi vent'anni e attualmente sto vivendo il mio primo anno di congedo – un congedo non retribuito – ma è il mio primo reale tempo libero. Sento che la mancanza di tempo libero ha danneggiato il mio insegnamento. L'impatto della crisi economica sul mondo del lavoro deve essere messo in evidenza. È necessario porre maggiormente l'accento sulla condivisione del lavoro e sulla possibilità di cambiare mansione per creare un ambiente in cui sia possibile sostenere l'insegnamento impegnato.

RS: Questa idea spaventa molti insegnanti. Sono preoccupati che ciò significhi lavorare di più, e non lavorare diversamente, con più entusiasmo e più impegno. Gli insegnanti impegnati sono consapevoli della propria vita individuale ma anche del loro coinvolgimento verso le altre persone, mentre credo che gli insegnanti tradizionali trasformino quella stessa consapevolezza in un diritto alla privacy, di modo che, una volta ottenuto il ruolo, si attua un vero ripiegamento di sé. Essere di ruolo offre a molti di noi l'opportunità di nascondersi.

bh: Il che ci riporta, infine, al concetto di autorealizzazione. Se i docenti sono individui feriti e danneggiati, persone che non si realizzano in ciò che fanno, allora cercheranno nell'accademia un rifugio, piuttosto che un luogo di sfida, interscambio dialettico e crescita.

RS: Questa è una delle tragedie dell'educazione odierna. Molti non capiscono che *essere un insegnante* significa *stare con le persone*.

Capitolo undicesimo

Linguaggio

Insegnare parole nuove per mondi nuovi

Come il desiderio, il linguaggio sconvolge, rifiuta di essere racchiuso all'interno di confini. Parla contro la nostra volontà, con parole e pensieri intrusivi, violando persino gli anfratti più intimi della mente e del corpo. Durante il mio primo anno di università ho letto la poesia di Adrienne Rich *Bruciare carta invece che Bambini*[4], che si scaglia contro il dominio, il razzismo e l'oppressione di classe, e mostra vividamente che fermare la persecuzione politica e la tortura degli esseri viventi sia una questione più vitale della censura, del bruciare libri. Una frase di questa poesia mi ha smosso qualcosa dentro: "Questa è la lingua dell'oppressore, ma ne ho bisogno per parlarti". Non l'ho mai dimenticata. Forse non sarei riuscita a dimenticarla anche se mi fossi sforzata di cancellarla dalla memoria. Le parole si impongono, mettono radici nella nostra mente contro la nostra volontà. Le parole di questa poesia hanno generato nella mia memoria una vita che non potevo abortire o cambiare.

Quando oggi mi ritrovo a pensare al linguaggio, quelle parole sono lì, costantemente in attesa, per sfidarmi e aiutarmi. Mi ritrovo a recitarle di continuo in silenzio, con l'intensità di un canto. Mi spaventano, e mi scuotono nella consapevolezza del legame tra lingua e dominio. In un primo momento, resisto all'idea di una "lingua dell'oppressore", perché questo concetto ha il potenziale di privare di potere chi di noi sta appena imparando a parlare, a rivendicare la lingua come luogo in cui diventiamo soggetti. "Questa è la lingua dell'oppressore, ma ne ho bisogno per parlarti". Le parole di Adrienne Rich. Allora, quando ho letto per la prima volta queste parole, e ora, mi fanno pensare all'inglese standard, imparare a parlare in opposizione al vernacolo nero, al discorso frammentato e rotto di un popolo espropriato e deportato. L'inglese standard non è il linguaggio dell'esilio, è il linguaggio della conquista e del dominio; negli Stati Uniti, è la maschera che nasconde la perdita di un gran numero di altre lingue, di tutti i suoni delle diverse comunità native

che non sentiremo mai, il discorso dei Gullah, lo Yiddish e tante altre lingue dimenticate.

Se rifletto sulle parole di Adrienne Rich, so che non è la lingua inglese a farmi del male, ma ciò che gli oppressori ne fanno, modellandola per farla diventare un territorio che limita e definisce, per renderla un'arma utile a causare vergogna, umiliazione, colonizzazione. Gloria Anzaldùa ci ricorda questo dolore in *Borderlands/La Frontera*: "Perciò, se vuoi ferirmi davvero, parla male della mia lingua". Sappiamo così poco di ciò che gli africani sfollati, ridotti in schiavitù o liberi, emigrati o deportati negli Stati Uniti pensavano della perdita della propria lingua, dell'apprendimento dell'inglese. Solo in quanto donna ho iniziato a pensare a queste persone nere in relazione alla lingua, al trauma di essere costretti a testimoniare la scomparsa della propria lingua di fronte alla cultura del colonizzatore europeo, poiché le voci ritenute straniere non potevano essere proferite, diventavano fuorilegge, il linguaggio del ribelle. Quando mi rendo conto di quanto tempo ci è voluto perché gli americani bianchi riconoscessero le diverse lingue dei nativi americani e accettassero che quelli che i loro antenati colonizzatori definivano grugniti privi di senso erano davvero un linguaggio, è difficile non avvertire costantemente nell'inglese standard il suono del massacro e della conquista. Penso al dolore degli africani "senzatetto" e deportati, costretti ad abitare un mondo in cui vedevano persone come loro, con la loro stessa pelle e nelle stesse condizioni, ma privi di un linguaggio condiviso per parlare tra loro, che avevano bisogno della "lingua dell'oppressore". "Questa è la lingua dell'oppressore, ma ne ho bisogno per parlarti". Quando immagino il terrore degli africani a bordo delle navi schiaviste, venduti all'asta, circondati dall'architettura sconosciuta delle piantagioni, immagino che questo terrore si estendesse oltre la paura della punizione, che risiedesse anche nell'angoscia di sentire una lingua che non potevano comprendere. Il suono stesso dell'inglese doveva essere terrificante. Penso ai neri che si incontravano in uno spazio lontano dalle diverse culture e lingue che li distinguevano gli uni dagli altri, costretti dalle circostanze a trovare modi per parlare tra loro in un "nuovo mondo" dove la nerezza e il colore della pelle, e non il linguaggio, diventavano lo spazio del legame. Come ricordare, rievocare questo terrore? Come descrivere quello che deve aver significato per gli africani, i cui legami più profondi erano stati storicamente forgiati nel discorso

condiviso, essere trasportati bruscamente in un mondo in cui il suono stesso della propria lingua madre non aveva significato?

Li immagino ascoltare l'inglese parlato come lingua dell'oppressore, ma immagino anche che si rendano conto che questa lingua debba essere posseduta, presa, rivendicata come spazio di resistenza. Forse, il momento in cui hanno capito che la lingua dell'oppressore, se riappropriata e pronunciata dalle lingue dei colonizzati, poteva essere uno spazio di unione, è stato felice. Perché in quel riconoscimento c'era la comprensione che era possibile ricreare un'intimità, che si poteva dare forma a una cultura di resistenza che avrebbe reso possibile il recupero dal trauma della schiavitù. Immagino, quindi, che gli africani abbiano percepito l'inglese prima come "la lingua dell'oppressore" e poi come potenziale luogo di resistenza. Imparare l'inglese, imparare a parlare questa lingua aliena, è stato uno dei modi in cui gli africani ridotti in schiavitù hanno iniziato a rivendicare il proprio potere personale in un contesto di dominio. Attraverso una lingua condivisa, i neri potevano trovare nuovamente un modo di fare comunità e un mezzo per dare vita alla solidarietà politica necessaria per resistere.

Pur avendo bisogno della lingua dell'oppressore per parlare tra loro, la hanno anche reinventata, hanno trasformato quel linguaggio per superare i confini della conquista e del dominio. Nella bocca dei neri africani nel cosiddetto "Nuovo Mondo", l'inglese è stato alterato, mutato ed è diventato una lingua differente. Gli schiavi neri prendevano frammenti di inglese e ne facevano una contro-lingua. Mettevano insieme le loro parole in modo tale che il colonizzatore fosse costretto a ripensare il significato della lingua inglese. Sebbene nella cultura contemporanea sia diventato comune parlare dei messaggi di resistenza nascosti nella musica creata dagli schiavi, in particolare negli spiritual, si discute assai meno della costruzione grammaticale delle frasi in queste canzoni. Spesso, l'inglese usato nella canzone rifletteva il mondo rotto e spezzato dello schiavo. Quando gli schiavi cantavano "nobody knows the trouble I see", l'uso della parola "nobody" aggiunge un significato più ricco alla frase rispetto a "no one", poiché il corpo (*body*) dello schiavo è il luogo concreto della sofferenza. E anche quando i neri emancipati cantavano gli spiritual, non cambiavano la lingua e la struttura della frase dei nostri antenati. Perché nell'uso scorretto e nell'errata collocazione delle parole, c'era lo spirito

della ribellione che rivendicava la lingua come luogo di resistenza. Utilizzare l'inglese in modo da danneggiarne l'uso e il significato standard, tanto che la gente bianca spesso non capiva il linguaggio nero, trasformava l'inglese in qualcosa di più della lingua dell'oppressore. Esiste una connessione ininterrotta tra l'inglese riappropriato dagli schiavi africani deportati e i diversi linguaggi vernacolari utilizzati oggi dai neri. In entrambi i casi, la rottura con l'inglese standard ha consentito e consente ribellione e resistenza. Nel trasformare la lingua dell'oppressore e creare una cultura di resistenza, i neri hanno dato vita a un discorso intimo capace di dire molto più di quanto fosse consentito entro i confini dell'inglese standard. Il potere di questo discorso non risiede semplicemente nella possibilità di resistenza alla supremazia bianca, ma nella creazione di uno spazio per la produzione di culture ed epistemologie alternative, modi di pensare e conoscere differenti e cruciali al fine di creare una visione contro-egemonica del mondo. È essenziale che il potere rivoluzionario del linguaggio vernacolare nero non venga perso nella cultura contemporanea. Tale potere risiede nella capacità del vernacolo nero di intervenire sui confini e sui limiti dell'inglese standard.

Nella cultura popolare nera contemporanea, la musica rap è diventata uno degli spazi in cui il linguaggio vernacolare nero viene utilizzato in un modo che invita la cultura dominante ad ascoltare – e, in una certa misura, a trasformarsi. Tuttavia, uno dei rischi di questo tentativo di traduzione culturale è la banalizzazione del linguaggio vernacolare nero. Quando i ragazzini bianchi imitano questo linguaggio come se fosse il linguaggio di chi è stupido o di chi vuole soltanto intrattenere o far ridere, il potere sovversivo di questo linguaggio viene depotenziato. Nei circoli accademici, sia nell'ambito dell'insegnamento che in quello della scrittura, gli sforzi messi in campo per utilizzare il vernacolo nero – o qualsiasi lingua diversa dall'inglese standard – sono stati davvero pochi. Quando, nell'ambito di un corso sulle scrittrici nere, chiesi a un gruppo etnicamente diversificato di studenti perché sentissimo parlare solo inglese standard in classe, lì per lì rimasero senza parole. Per molti di loro l'inglese standard era la seconda o terza lingua, ma non si erano mai resi conto che fosse possibile parlare in un'altra lingua, in un altro modo. Non c'è da stupirsi, quindi, che si continui a pensare: "Questa è la lingua dell'oppressore, ma ne ho bisogno per parlarti".

Mi sono resa conto che rischiavo di perdere il mio legame con il linguaggio vernacolare nero perché lo uso raramente nelle situazioni in cui mi trovo più spesso, prevalentemente bianche, sia in ambito professionale che sociale. Così ho deciso di provare a integrare il particolare linguaggio vernacolare nero del Sud che ho ascoltato e parlato crescendo, nei più diversi contesti. È stato più difficile per quanto riguarda i testi scritti, in particolare le riviste accademiche. Quando ho iniziato a incorporare il vernacolo nero nei saggi critici, gli editori mi rimandavano il lavoro in inglese standard. L'uso del vernacolo implica che possa essere necessaria la traduzione in inglese standard se si desidera raggiungere un pubblico più inclusivo. In classe, incoraggio gli studenti a usare la loro prima lingua e tradurla, in modo da non convincersi che l'istruzione superiore li allontanerà necessariamente dalla lingua e dalla cultura che conoscono in maniera più intima. Quando gli studenti del mio corso sulle scrittrici nere hanno iniziato a parlare usando lingue e discorsi diversi, le lamentele degli studenti bianchi non mi hanno sorpreso. Il vernacolo nero era quello che scatenava le reazioni più evidenti: per gli studenti bianchi sentire le parole dette ma non comprenderne il significato era particolarmente inquietante. Da un punto di vista pedagogico, li ho incoraggiati a pensare a quel momento – in cui non comprendevano quanto veniva detto – come un momento di formazione, per avere non solo l'opportunità di ascoltare senza "padronanza", ovvero senza possedere la parola attraverso l'interpretazione, ma anche per ascoltare parole non inglesi. Queste lezioni sono particolarmente importanti in una società multiculturale che rimane suprematista bianca, e usa l'inglese standard come arma per mettere a tacere e censurare. June Jordan ci ricorda questo in *On Call*:

> Sto parlando di problemi linguistici vissuti dalla maggior parte delle persone di uno stato democratico, dei problemi di una valuta che qualcuno ha rubato e nascosto e poi omogeneizzato in una lingua "inglese" ufficiale che può solo esprimere non eventi che non contemplano la responsabilità di alcuno, o bugie. Se vivessimo in uno stato democratico, la nostra lingua dovrebbe sfrecciare, volare, imprecare e cantare, in tutti i nomi americani comuni, tutte le innegabili e rappresentative voci di ogni partecipante. Non tollereremmo il linguaggio dei potenti e, di conseguenza, perderemmo tutto il rispetto per le parole in sé e per sé. Desidereremmo rendere il nostro linguaggio conforme alla verità dei molti "noi" che abitiamo, e il nostro linguaggio ci guiderebbe in direzione dell'uguaglianza di potere che uno stato democratico deve rappresentare.

Che gli studenti del corso sulle scrittrici nere stessero reprimendo ogni desiderio di parlare in lingue diverse dall'inglese standard senza vedere

questa repressione come atto politico, è un segnale del modo in cui agiamo inconsciamente, in complicità con la cultura del dominio.

Le recenti discussioni sulla diversità e sul multiculturalismo tendono a minimizzare o ignorare la questione del linguaggio. Scritti critici femministi incentrati su questioni di differenza e voce hanno elaborato importanti interventi teorici, chiedendo il riconoscimento del primato delle voci che sono spesso messe a tacere, censurate o emarginate. Richiamare l'attenzione sul riconoscimento e la celebrazione di voci diverse, e di conseguenza di lingue e modi di esprimersi diversi, perturba necessariamente il primato dell'inglese standard. Quando le sostenitrici del femminismo hanno parlato per la prima volta del desiderio di una partecipazione diversificata al movimento delle donne, non si è discusso della questione linguistica. Si presumeva semplicemente che l'inglese standard sarebbe rimasto il veicolo principale per la trasmissione del pensiero femminista. Ora che il pubblico della scrittura e del discorso femminista è più diversificato, è evidente che dobbiamo cambiare il modo convenzionale di pensare al linguaggio, creando spazi in cui voci diverse possano parlare con parole diverse dall'inglese o tramite discorsi frammentari e vernacolari. Ciò significa che durante una lezione o in un'opera scritta ci saranno parti del discorso più o meno accessibili a tutti. Cambiare il modo in cui pensiamo al linguaggio e il modo in cui lo usiamo, altera necessariamente il modo in cui sappiamo ciò che sappiamo. Se a una conferenza utilizzo il vernacolo nero del Sud, il particolare *patois* della mia regione, o un pensiero molto astratto in combinazione con un linguaggio semplice, rivolgendomi a un pubblico diversificato, sto suggerendo che non abbiamo necessariamente bisogno di ascoltare e conoscere ciò che viene affermato nella sua interezza, che non abbiamo bisogno di "dominare" o conquistare la narrazione nel suo insieme, che possiamo conoscere in modo frammentario. Possiamo imparare dagli spazi del silenzio e degli spazi del discorso, e nell'atto paziente di ascoltare un'altra lingua possiamo sovvertire quella cultura della frenesia capitalistica e del consumo, che richiede che ogni desiderio debba essere soddisfatto immediatamente; oppure possiamo interrompere quell'imperialismo culturale che suggerisce che si è degni di essere ascoltati solo se si parla in inglese standard. Adrienne Rich conclude così la sua poesia:

> Compongo sulla macchina da scrivere a notte fonda, ripensando a oggi. Come abbiamo parlato tutti bene. Una lingua è una mappa dei nostri fallimenti. Frederick Douglass ha scritto un inglese più puro di Milton. La gente soffrono molto nella povertà. Ci sono metodi ma non li usiamo. Giovanna, che non sapeva leggere, parlava qualche forma contadina di francese. Alcune di queste sofferenze sono: è difficile dire la verità; questa è l'America; non posso toccarti ora. In America abbiamo solo il tempo presente. Sono in pericolo. Sei in pericolo. Il rogo di un libro non risveglia alcuna sensazione in me. So che bruciare fa male. Ci sono fiamme da napalm a Catonsville, nel Maryland. So che bruciare fa male. La macchina da scrivere è surriscaldata, la mia bocca brucia, non posso toccarti e questa è la lingua dell'oppressore.

Riconoscere che ci influenziamo reciprocamente attraverso il linguaggio è particolarmente difficile in una società che vuole farci credere che la passione sia poco dignitosa, che sentire in modo profondo significhi essere inferiori, poiché all'interno del dualismo del pensiero metafisico occidentale, le idee sono sempre più importanti della lingua. Per curare la scissione fra mente e corpo, abbiamo emarginato e oppresso le persone che tentano di recuperare noi stessi e le nostre esperienze nel linguaggio. Cerchiamo di fare spazio all'intimità. Incapaci di trovare un posto simile nell'inglese standard, creiamo il discorso vernacolare, rotto, spezzato e indisciplinato. Quando devo dire parole capaci di esprimere molto di più che semplicemente rispecchiare o rivolgersi alla realtà dominante, uso il vernacolo nero. Lì, da quel posizionamento, l'inglese fa quello che vogliamo noi. Prendiamo la lingua dell'oppressore e la usiamo contro sé stessa. Trasformiamo le nostre parole in un discorso contro-egemonico, trovando la libertà nel linguaggio.

[4] A. Rich, *Bruciare carta invece che bambini*; trad. it. di M.L. Vezzali in *Cartografie del Silenzio*, Crocetti, Milano 2020.

Capitolo dodicesimo

Affrontare il privilegio di classe in aula

Negli Stati Uniti si parla raramente di privilegio di classe, e il silenzio più assordante sulla realtà delle differenze di classe vige proprio all'interno dei contesti educativi. Significativamente, le differenze di classe vengono ignorate soprattutto in aula. Dalla scuola elementare in poi, veniamo incoraggiati a varcare la soglia dell'aula con la convinzione di entrare in uno spazio democratico – una zona franca in cui il desiderio di studiare e imparare ci renderà tutti uguali. E anche se entriamo in aula accettando la realtà delle differenze di classe, la maggior parte di noi è comunque convinta che la conoscenza ci verrà somministrata in eque e uguali proporzioni. Nei rari casi in cui si riconosce apertamente che studenti e docenti non condividono lo stesso posizionamento di classe, l'assunto di base è comunque quello per cui siamo tutti ugualmente impegnati a fare progressi, nella scalata che conduce al successo. E anche se molti di noi non raggiungeranno la cima, il non detto condiviso è che finiremo da qualche parte nel mezzo, tra cima e fondo.

Provenendo da un contesto sociale povero, quando sono entrata all'università ero molto consapevole delle questioni di classe. Quando ricevetti la notifica della mia accettazione all'università di Stanford, la prima domanda che mi venne posta in casa fu come avrei potuto permettermela. I miei genitori sapevano che mi avevano assegnato una borsa di studio e che mi avevano permesso di contrarre un prestito, ma volevano sapere da dove sarebbero venuti i soldi per il trasporto, i vestiti, i libri. Date queste preoccupazioni, sono andata a Stanford convinta che il privilegio di classe riguardasse principalmente le questioni materiali. Mi ci è voluto poco tempo per capire che il privilegio di classe è più di una semplice questione di denaro: al contrario, esso modella valori, atteggiamenti, relazioni sociali e pregiudizi che influenzano il modo in cui la conoscenza viene somministrata e ricevuta. Queste stesse intuizioni sul privilegio di classe nell'accademia sono espresse ripetutamente da

accademici provenienti da contesti operai nella raccolta di saggi *Strangers in Paradise* a cura di Jake Ryan e Charles Sackrey.

Durante i miei anni universitari regnava la tacita convinzione che tutti concordassimo sul fatto che il privilegio di classe non dovesse essere discusso, che non ci sarebbe stato spazio per nessuna critica dei pregiudizi della classe borghese che modellavano e informavano il processo pedagogico (così come le norme del comportamento sociale) in aula. Sebbene nessuno abbia mai direttamente dichiarato le regole che dovevano governare la nostra condotta, queste ultime venivano insegnate attraverso l'esempio e rafforzate da un sistema di premi. Poiché il silenzio e l'obbedienza all'autorità erano i comportamenti maggiormente premiati, gli studenti apprendevano che questo era il comportamento appropriato in classe. L'intensità, la rabbia, le esplosioni emotive e persino qualcosa di apparentemente innocente come le risate sfrenate venivano considerate inaccettabili e volgari interruzioni dell'ordine sociale in classe. Questi tratti erano anche associati all'appartenenza alle classi inferiori. Se non si era parte di un gruppo sociale privilegiato, l'adozione di un comportamento conforme a quello di tale gruppo poteva essere d'aiuto nel migliorare la propria posizione. Ancora oggi gli studenti devono assimilare i valori borghesi per essere considerati accettabili.

I valori borghesi in classe creano una barriera, bloccano la possibilità di confronto e conflitto, scongiurano il dissenso. Gli studenti vengono spesso messi a tacere grazie all'accettazione dei valori di classe che insegnano loro a mantenere l'ordine a tutti i costi. Quando l'ossessione di mantenere l'ordine si unisce alla paura di "fare una figuraccia", di non essere considerati positivamente dal proprio insegnante e dagli altri studenti, si eliminano tutte le possibilità di dialogo costruttivo. Anche se gli studenti entrano nell'aula "democratica" convinti di avere il diritto alla "libertà di parola", la maggior parte degli studenti non si sente a proprio agio nell'esercitare questo diritto – specialmente se significa dar voce a pensieri, idee, sentimenti controcorrente e impopolari. Questo processo di censura è solo uno dei modi in cui i valori borghesi indeboliscono il comportamento sociale in aula e minano lo scambio democratico di idee. Nel raccontare la propria esperienza nel capitolo di *Strangers in Paradise* intitolato *Outsiders*, Karl Anderson confessa:

> Potere e gerarchia, non insegnamento e apprendimento, dominavano la scuola di specializzazione in cui mi trovavo. La "Conoscenza" era una vera e propria competizione, e nessuno mascherava questo fatto […] L'unica cosa che ho certamente imparato è l'impossibilità di separare la libertà di parola e di pensiero. A me, così come ad alcuni dei miei compagni, è stata negata la possibilità di parlare e, talvolta, di porre domande ritenute "irrilevanti" quando gli insegnanti non volevano discutere o rispondere.

Gli studenti universitari restii ad accettare in maniera acritica le idee e i valori cari alle classi privilegiate, tendono a essere zittiti e considerati facinorosi.

Le riflessioni tradizionali sulla censura all'interno dei contesti universitari contemporanei spesso suggeriscono che l'assenza di un dialogo costruttivo e il silenzio forzato sono il sottoprodotto degli sforzi progressisti volti a mettere in discussione la conoscenza canonica, criticare le relazioni di dominio o sovvertire i pregiudizi della classe borghese. Si parla poco o nulla del modo in cui gli atteggiamenti e i valori di coloro che provengono da classi materialmente privilegiate sono imposti a tutti attraverso strategie pedagogiche di parte. Questi pregiudizi non vengono mai dichiarati apertamente, ma si riflettono nella scelta degli argomenti e nel modo in cui le idee vengono condivise. Nel suo saggio, Karl Anderson afferma che il silenziamento è "l'aspetto più opprimente della vita borghese" e sostiene che

> tale aspetto prospera quando le persone tengono la bocca chiusa, a meno che non la aprano per sostenere lo *status quo*. Il libero mercato delle "idee" tanto amato dai liberali è una fantasia come il libero mercato del petrolio o delle automobili; una fantasia più dannosa, perché genera ancora più ipocrisia e cinismo. Gli insegnanti hanno il potere di controllare ciò che viene detto nel corso delle lezioni, e la maggior parte di loro ha anche antenne ultrasensibili sulle ricompense o punizioni da comminare per quanto viene detto al di fuori di esse. E queste antenne li controllano.

Il silenzio propugnato dai valori borghesi è ratificato in classe da tutti.

Persino quei docenti che abbracciano i principi della pedagogia critica (molti dei quali bianchi e maschi) insegnano ancora nelle loro aule in modo tale da rafforzare i modelli borghesi di decoro. Allo stesso tempo, la materia da loro insegnata potrebbe riflettere la consapevolezza del docente delle prospettive intellettuali che criticano il dominio, che enfatizzano la comprensione della politica della differenza, della razza, della classe, del genere, anche se le dinamiche della classe rimangono convenzionali. Quando il movimento femminista contemporaneo fece sentire per la prima volta la sua presenza nell'accademia, espresse sia una

critica serrata delle dinamiche di classe convenzionali sia un tentativo di creare strategie pedagogiche alternative. Tuttavia, poiché le studiose femministe si sono sforzate di rendere i *Women's Studies* una disciplina che autorità accademiche e studenti avrebbero rispettato, ha avuto luogo un cambiamento di prospettiva.

Significativamente, le aule femministe sono stati i primi spazi all'interno dell'università in cui ho incontrato qualche tentativo di riconoscere la differenza di classe. L'attenzione si focalizzava di solito sul modo in cui le differenze di classe sono strutturate nella società più ampia, non sul nostro posizionamento di classe. Tuttavia, l'attenzione al privilegio di genere nella società patriarcale ha spesso comportato il riconoscimento di come le donne fossero economicamente svantaggiate e quindi avessero più probabilità di essere povere o far parte della classe operaia. Spesso, l'aula femminista era l'unico posto in cui le studenti (principalmente donne) provenienti da contesti materialmente svantaggiati parlassero da quel posizionamento di classe, riconoscendo l'impatto della classe sul nostro status sociale e criticando i pregiudizi di classe del pensiero femminista.

Quando varcai la soglia dell'ambiente universitario per la prima volta, mi sentii un'estranea. Come la maggior parte dei miei compagni e docenti, inizialmente ero convinta che quei sentimenti derivassero dalle differenze nell'appartenenza razziale e culturale. Tuttavia, col passare del tempo si fece più evidente che questo senso di straniamento era in parte un riflesso della differenza di classe. A Stanford mi veniva chiesto spesso, da compagni e docenti, se fossi stata ammessa grazie a una borsa di studio. Tale domanda implicava che ricevere aiuti finanziari "sminuisse" in certa misura una persona. Questa non è stata l'unica esperienza che ha intensificato la mia consapevolezza della differenza di classe, bensì il rimando costante all'esperienza di classe materialmente privilegiata (di solito, quella della classe media) elevata a norma universale – che non solo separava dal gruppo quelli di noi provenienti da contesti della classe operaia, ma escludeva fattivamente chi non era privilegiato dalle discussioni e dalle attività sociali. Per evitare tali sentimenti di straniamento, gli studenti provenienti da contesti svantaggiati potevano assimilare i modi di essere della classe dominante, cambiare i propri schemi linguistici e i propri punti di riferimento, abbandonare ogni abitudine che rivelasse la propria provenienza disgraziata.

Chiaramente, sono andata all'università con la speranza che il diploma universitario potesse darmi l'opportunità di migliorare il mio status, anche se inizialmente pensavo solo in termini economici. Non mi rendevo conto che la classe implica molto di più della nostra posizione economica, che determina valori, punti di vista e interessi. Veniva dato per scontato che qualsiasi studente proveniente da un ambiente povero o appartenente alla classe operaia avrebbe rinunciato volontariamente a tutti i valori e alle abitudini che potevano associarlo a quel contesto. Chi di noi proveniva da contesti etnici e razziali differenti imparava che nessun aspetto della cultura vernacolare può essere espresso nei contesti privilegiati. In particolare per quanto riguarda la lingua vernacolare o la prima lingua, quando non è l'inglese. Insistere nel parlare in modo non conforme agli ideali e ai manierismi delle classi privilegiate pone costantemente il parlante nella posizione dell'intruso.

La richiesta pressante a cui sono sottoposti gli individui di estrazione sociale indesiderabile, ovvero di rinunciare a tutte le vestigia del proprio passato, è causa di disturbi psichici. Venivamo incoraggiati, come molti studenti oggi, a tradire le origini della nostra classe. Venivamo premiati se sceglievamo di assimilarci, ma se decidevamo di mantenere alcuni aspetti di ciò che eravamo venivamo esclusi, e alcuni erano fin troppo spesso considerati estranei. Alcuni di noi decisero di ribellarsi, restando fedeli a modi esagerati e comportamenti chiaramente contrassegnati come contrari alla norma borghese condivisa. Nel corso dei miei anni da studente, e ora in quanto docente, ho visto molti studenti provenienti da classi "indesiderabili" non riuscire a completare i propri studi poiché le contraddizioni tra il comportamento necessario per "farcela" nell'accademia e quello che permetteva loro di sentirsi a proprio agio a casa, con le proprie famiglie e i propri amici, erano semplicemente insormontabili.

Spesso, tra gli studenti a cui insegno, gli afroamericani fanno parte di quelli che provengono da contesti poveri e appartenenti alla classe operaia, e parlano in maniera più esplicita delle differenze di classe. Esprimono frustrazione, rabbia e tristezza per le tensioni e lo stress che provano nel cercare di conformarsi ai comportamenti bianchi e borghesi ritenuti accettabili nei contesti universitari, pur mantenendo la capacità di "relazionarsi" a casa. Attraverso la condivisione di strategie derivanti dalla

mia esperienza, incoraggio gli studenti a rifiutare l'idea di dover obbligatoriamente scegliere tra queste differenti esperienze. Devono convincersi di poter abitare comodamente due mondi diversi, ma sforzandosi di rendere ognuno di questi spazi confortevoli. Devono inventarsi un modo creativo di attraversare questi confini. Devono credere nella propria capacità di alterare i contesti borghesi di cui fanno parte. Troppo spesso, gli studenti provenienti da contesti economicamente non privilegiati assumono una postura passiva: si comportano come vittime, come se potessero agire soltanto contro la propria volontà. Alla fine, si convincono di poter esclusivamente scegliere se rifiutare o accettare le norme loro imposte. Questa sensazione di intrappolamento spesso li destina alla delusione e al fallimento.

Quelli di noi che fanno parte dell'accademia e provengono da contesti svantaggiati risultano rafforzati dal riconoscimento della nostra agentività, della nostra capacità di essere partecipanti attivi nel processo pedagogico. Questo processo non è semplice: ci vuole coraggio per abbracciare una visione di completezza dell'essere che non rafforza la narrazione capitalista che suggerisce, invece, che sia sempre necessario rinunciare a qualcosa per ottenerne un'altra. Nell'introduzione al capitolo intitolato *Class Mobility and Internalized Conflict*, Ryan e Sackrey ricordano ai lettori che "il processo operativo accademico è essenzialmente antagonista alla classe lavoratrice, e gli accademici vivono per lo più all'interno del mondo della cultura, caratterizzato da modalità differenti che lo rendono persino antagonista alla vita della classe operaia". Tuttavia, quelli di noi che provengono dalla classe operaia non possono permettere all'antagonismo di classe di impedirci di acquisire conoscenze, titoli e godere degli aspetti appaganti dell'istruzione superiore. L'antagonismo di classe può essere usato in modo costruttivo, non per rafforzare l'idea che studenti e docenti provenienti da contesti operai siano "outsider" o "intrusi", ma per sovvertire e sfidare la struttura esistente.

Al tempo delle mie prime lezioni di *Women's Studies* a Stanford, le docenti bianche parlavano di "donne" quando stavano in realtà proponendo l'esperienza delle donne bianche materialmente privilegiate come norma. Per me, sfidare questo presupposto distorto ha rappresentato una questione di integrità sia personale che intellettuale. Sfidandolo, mi sono rifiutata di essere complice della cancellazione delle

donne nere e delle donne provenienti dalla classe operaia di tutte le etnie. Personalmente, questo ha significato non riuscire a sedermi a lezione e godermi le vibrazioni positive femministe, il che ha rappresentato uno svantaggio. Il vantaggio è stato che stavo onorando l'esperienza delle donne povere e della classe operaia della mia famiglia, di quella comunità che mi aveva incoraggiato e sostenuto nei miei sforzi per una migliore istruzione. Sebbene non sia stato accolto sempre in maniera benevola, il mio modo di pormi ha reso possibile un contesto favorevole al pensiero critico e allo scambio dialettico.

Qualsiasi tentativo da parte dei singoli studenti di criticare i pregiudizi borghesi che modellano il processo pedagogico, in particolare quando riguardano le prospettive epistemologiche (i punti di partenza da cui vengono condivise le informazioni), sarà nella maggior parte dei casi considerato negativo e dirompente. Data la presunta natura radicale o liberale delle prime lezioni femministe, fu scioccante per me scoprire che quegli ambienti erano spesso respingenti verso modi di pensare differenti. Mentre in quel contesto era accettabile criticare il patriarcato, non era accettabile affrontare le questioni di classe, specialmente con modalità che non riguardavano semplicemente l'evocazione della colpa. In generale, nonostante si occupino di discipline differenti e provengano da svariati contesti di classe, gli studiosi afroamericani e altri docenti non bianchi non sono particolarmente disposti ad affrontare il privilegio di classe. Anche quando divenne più accettabile affrontare almeno a parole le questioni di razza, genere e classe, la maggior parte dei docenti e degli studenti non sentiva di essere in grado di affrontare il privilegio di classe in modo approfondito. Certamente il contesto principale in cui si palesava la possibilità di una critica significativa e di un cambiamento era in relazione alla ricerca di parte, che utilizzava le esperienze e i pensieri di persone materialmente privilegiate come normative.

Negli ultimi anni, la crescente consapevolezza delle differenze di classe negli ambiti accademici progressisti ha dato l'opportunità a studenti e docenti impegnati nella pedagogia critica e femminista di creare spazi all'interno dell'accademia dove è possibile affrontare questioni relative al privilegio di classe. Tuttavia, nessun intervento può minare lo *status quo* se non siamo disposti a mettere in discussione il modo in cui il nostro posizionamento personale e il nostro processo pedagogico risultano

spesso modellati dalle norme della classe borghese. La mia consapevolezza di classe è stata continuamente rafforzata dagli sforzi fatti per rimanere vicina ai miei cari che permangono in posizioni materialmente svantaggiate. Ciò mi ha aiutato a utilizzare strategie pedagogiche in grado di creare rotture nell'ordine stabilito e promuovere modalità di apprendimento che sfidano l'egemonia borghese.

Una di queste strategie è stata l'enfasi sulla creazione, in aula, di comunità di apprendimento in cui la voce di ognuno può essere ascoltata, la loro presenza riconosciuta e apprezzata. Nella sezione di *Strangers in Paradise* intitolata *Balancing Class Locations*, Jane Ellen Wilson condivide il modo in cui l'enfasi sulla voce personale l'ha rafforzata.

> Solo venendo a patti con il mio passato, il mio vissuto e considerandolo nel contesto del mondo in generale, ho cominciato a trovare la mia vera voce e a capire che, poiché è la mia stessa voce, non esiste alcuna nicchia preconfezionata per essa; parte del lavoro da fare è creare un luogo, con gli altri, dove la mia e la nostra voce possano essere percepite chiaramente al di sopra del rumore di fondo ed esprimere le nostre preoccupazioni come parte di una canzone più ampia.

Quando quelli di noi che lavorano nell'accademia e che appartengono alla classe lavoratrice o che provengono dalla classe operaia condividono le proprie prospettive, sovvertono la tendenza a concentrarci solo sui pensieri, gli atteggiamenti e le esperienze di coloro che sono materialmente privilegiati. La pedagogia critica e quella femminista costituiscono due paradigmi alternativi di insegnamento che hanno davvero enfatizzato il problema della voce. Tale questione è emersa come centrale, proprio perché era chiaramente evidente che razza, sesso e privilegio di classe conferivano maggior potere ad alcuni studenti più che ad altri, garantendo maggior "autorevolezza" ad alcune voci più che ad altre.

È necessario fare una distinzione fra l'enfasi superficiale a prendere parola, che suggerisce erroneamente che può esserci una certa democratizzazione della voce in cui le parole di tutti avranno lo stesso spazio e saranno considerate ugualmente preziose (spesso il modello applicato nelle aule femministe), e il riconoscimento più complesso dell'unicità di ogni voce assieme alla volontà di creare momenti in classe dove tutte le voci possano essere ascoltate perché tutti gli studenti sono liberi di parlare, sapendo che la loro presenza sarà riconosciuta e

apprezzata. Ciò non significa che si possa dire qualsiasi cosa, anche se irrilevante per l'argomento della lezione e ricevere attenzione – o che qualcosa di significativo abbia luogo se tutti hanno lo stesso tempo per esprimere un'opinione. Nei miei corsi, invito gli studenti a scrivere brevi testi che leggono ad alta voce, in modo che tutti abbiano la possibilità di ascoltare prospettive uniche e l'opportunità di fermarsi e ascoltarsi l'un l'altro; anche la semplice esperienza fisica dell'ascolto, dell'ascolto concentrato di ogni singola voce rafforza la nostra capacità di apprendere insieme. Anche se uno studente non prenderà più parola successivamente, la sua presenza è stata riconosciuta.

Ascoltare le voci reciproche, i pensieri individuali e talvolta associare queste voci all'esperienza personale ci rende più consapevoli l'uno dell'altro. Quel momento di partecipazione e dialogo collettivi significa che gli studenti e il docente si rispettano – e qui mi riferisco alla radice della parola originale latina (*respicere*, ovvero "guardare indietro") – l'un l'altro, si impegnano in atti di riconoscimento reciproco e non si limitano a parlare con il docente. La condivisione di esperienze e narrazioni "confessionali" in classe aiutano a stabilire un impegno comune per l'apprendimento. Questi momenti narrativi rappresentano l'attimo in cui viene decostruita l'idea implicita secondo cui condividiamo un'origine e una prospettiva comuni. Anche se gli studenti possono accogliere l'idea di non provenire tutti da un contesto sociale simile, potrebbero comunque aspettarsi che i valori dei gruppi materialmente privilegiati saranno la norma in aula.

Quando la consapevolezza della differenza di classe porta a cambiamenti all'interno dell'aula, alcuni studenti possono sentirsi minacciati. Gli studenti di oggi si vestono tutti allo stesso modo, indossano abiti di marche come Gap e Benetton; questo cancella i marcatori della differenza di classe vissuta dalle generazioni precedenti di studenti. I giovani studenti sono più desiderosi di negare l'impatto delle differenze di classe e della classe nella nostra società. Mi sono accorta che gli studenti provenienti da contesti sociali privilegiati si sentono infastiditi dagli scambi più accesi che possono aver luogo in aula. Per molti di loro, le chiacchiere o le interruzioni veementi sono comportamenti maleducati e minacciosi. Tuttavia, quelli di noi che provengono dalla classe operaia possono considerare la discussione più profonda e più ricca quando

suscita risposte intense. In aula, gli studenti si sentono spesso infastiditi se qualcuno viene interrotto mentre parla, anche se fuori dall'aula la maggior parte di loro non si sente minacciata da tale comportamento. A pochi di noi viene insegnato come facilitare discussioni accese che possono includere utili interruzioni e divagazioni, ma è spesso il docente che è maggiormente responsabile di mantenere l'ordine in aula. I docenti non sono in grado di facilitare gli studenti ad abbracciare le diversità di esperienza e punti di vista, comportamento o stile dal momento che la nostra formazione ci ha messo in difficoltà, ci ha socializzati a essere in grado di gestire in modo efficace solo una singola modalità di interazione basata sui valori della classe media.

La maggior parte dei docenti progressisti si trova maggiormente a proprio agio nello sfidare i pregiudizi di classe attraverso il materiale studiato, di quanto non lo sia interrogandosi su come i pregiudizi di classe modellano la condotta in aula e dunque trasformando il loro processo pedagogico. Quando entrai nella mia prima aula come docente universitaria e femminista, avevo una tremenda paura di usare l'autorità in modo da perpetuare l'elitismo di classe e altre forme di dominio. Temendo di poter abusare del potere, fingevo falsamente che non esistesse alcuna differenza di potere tra me e gli studenti. È stato un errore. Eppure è stato solo quando ho iniziato a interrogare la mia paura del "potere" – il modo in cui quella paura era collegata alla mia provenienza di classe, per cui avevo visto molto spesso chi godeva del privilegio di classe costringere, abusare e dominare chi ne era privo – che ho iniziato a comprendere che il potere non è esso stesso negativo. Dipende da come lo si utilizza. Spettava a me trovare le giuste modalità nell'ambito del mio potere professionale in modo costruttivo, proprio perché insegnavo in strutture istituzionali che affermano che è giusto usare il potere per rafforzare e mantenere gerarchie coercitive.

La paura di perdere il controllo in aula porta spesso i singoli docenti a mettere in pratica un modello di insegnamento convenzionale in cui il potere viene usato in modo distruttivo. È questa paura che porta a investimenti collettivi da parte dei docenti nel decoro borghese, come mezzo per mantenere una nozione immobile di ordine, per garantire che l'insegnante abbia l'autorità assoluta. Sfortunatamente, questa paura di perdere il controllo modella e influenza il processo pedagogico del

docente nella misura in cui agisce da barriera, impedendo qualsiasi confronto costruttivo sulle questioni di classe.

Talvolta gli studenti che vogliono che i docenti affrontino le differenze di classe, spesso desiderano semplicemente che al centro della scena si trovino individui provenienti da contesti meno privilegiati materialmente in modo che avvenga un'inversione di strutture gerarchiche, non una sovversione. Un semestre, un gruppo di studenti nere appartenenti alla classe operaia frequentarono un mio corso sulle scrittrici afroamericane. Si presentarono con la speranza che avrei usato il mio potere di docente per marginalizzare le voci degli studenti bianchi privilegiati non in modo costruttivo, bensì per far sperimentare a quegli studenti cosa significhi sentirsi esclusi. Alcune di loro opposero una strenua resistenza ai tentativi di coinvolgere gli altri studenti in una pedagogia impegnata in cui c'è spazio per tutti. Molte studenti nere temevano che l'apprendimento di una nuova terminologia o nuove prospettive le avrebbe alienate dalle relazioni sociali familiari. Dal momento che queste paure vengono raramente affrontate come parte di un processo pedagogico progressista, gli studenti in preda a tale ansia spesso in aula si mostrano ostili, estraniati e rifiutano di partecipare. Sovente incontro studenti che pensano che nelle mie lezioni "naturalmente" non si sentiranno estranei e che parte di questo sentimento di agio, la sensazione di sentirsi "a casa", significherà che non dovranno impegnarsi seriamente come fanno in altri corsi. Questi studenti non si aspettano di trovare una pedagogia alternativa nelle mie lezioni, ma semplicemente "riposo" dalle tensioni negative che avvertono nella maggior parte degli altri corsi. È mio compito affrontare queste tensioni.

Se ci fidiamo dei dati demografici, dobbiamo presumere che l'università sarà sempre più frequentata da studenti appartenenti a classi diverse e che i nostri studenti, ora più che mai, provengono da ambienti poveri e dalla classe operaia. Questo cambiamento non si riflette nell'appartenenza di classe dei docenti. Nella mia esperienza, incontro sempre meno accademici provenienti dalla classe operaia. La nostra assenza è senza dubbio correlata al modo in cui la politica di classe e le forme di lotta di classe decidono chi beneficerà di titoli nella nostra società. Tuttavia, affrontare in modo costruttivo le questioni di classe non è semplicemente il compito di chi proviene dalla classe lavoratrice e da contesti poveri; è

una sfida per tutti i docenti. Criticando il modo in cui gli ambienti accademici sono strutturati per riprodurre la gerarchia di classe, Jake Ryan e Charles Sackrey sottolineano "che non importa quale sia la politica o la affiliazione ideologica del singolo docente, il contenuto del suo insegnamento, marxista, anarchico o nichilista, lui o lei partecipa comunque alla riproduzione delle relazioni culturali e di classe del capitalismo". Nonostante questa desolante affermazione, sono disposti a riconoscere che "gli intellettuali anticonformisti possono, attraverso la ricerca e la pubblicazione, eliminare con un certo successo le ortodossie più diffuse, offrire agli studenti idee e intenzioni equivalenti, o trovare modi per apportare una frazione delle risorse dell'università al servizio degli […] interessi di classe dei lavoratori e delle classi svantaggiate". Se un docente dedica le proprie energie alla pedagogia impegnata, riconosce l'importanza di affrontare costruttivamente le questioni di classe. Ciò significa accogliere con favore l'opportunità di modificare le nostre pratiche in aula attraverso un approccio creativo, in modo da realizzare l'ideale democratico dell'educazione per tutti.

Capitolo tredicesimo

Eros, erotismo e processo pedagogico

I docenti parlano raramente dell'importanza dell'eros o dell'erotico in aula. Formati nel contesto filosofico del dualismo metafisico occidentale, abbiamo accettato l'idea che esista una separazione tra il corpo e la mente. Convinti di ciò, entriamo in classe per insegnare come se fosse presente solo la mente e non il corpo. Richiamare l'attenzione sul corpo significa tradire l'eredità della repressione e della negazione che ci è stata tramandata dai nostri anziani professori, che di solito erano bianchi e maschi. Ma i nostri anziani non bianchi erano altrettanto desiderosi di negare il corpo. L'università prevalentemente nera è sempre stato un bastione della repressione. Il mondo pubblico dell'apprendimento istituzionale era un luogo in cui il corpo doveva essere cancellato, passare inosservato. Quando ero insegnante da poco tempo, se mi accorgevo di dover usare il bagno nel bel mezzo della lezione, non avevo idea di cosa avrebbero fatto i miei docenti in tali situazioni. Nessuno parlava del corpo in relazione all'insegnamento. Cosa si faceva con il corpo in classe? Se cerco di ricordare i corpi dei miei insegnanti, mi scopro incapace di ricordarli. Ne sento le voci, ricordo dettagli frammentari, ma pochissimi corpi interi.

Entrando in classe determinati a cancellare il corpo e dedicarci più pienamente alla mente, traspare da ognuno di noi quanto profondamente abbiamo accettato l'assunto che la passione non abbia posto in classe. La repressione e la negazione ci consentono di dimenticare e quindi cercare disperatamente di recuperare noi stessi, i nostri sentimenti, le nostre passioni in un luogo privato, dopo le lezioni. Ricordo di aver letto un articolo su *Psychology Today*, anni fa, quando ero ancora una studente non laureata, riguardante uno studio che rivelava che ogni pochi secondi, durante le lezioni, la maggior parte dei professori di sesso maschile pensavano al sesso, avevano persino pensieri lussuriosi sulle studenti. Ero stupita. Dopo aver letto questo articolo, che a quanto ricordo è stato condiviso e di cui abbiamo parlato all'infinito nel dormitorio, ho

considerato i professori in modo diverso, cercando di collegare le fantasie che immaginavo avessero nella loro mente con le lezioni e con i loro corpi, che avevo imparato così bene a fingere di non aver visto. Durante il mio primo semestre di insegnamento universitario, nel mio corso c'era uno studente che sembravo sempre vedere e non vedere allo stesso tempo. A un certo punto nel mezzo del semestre, ho ricevuto una chiamata da un terapeuta della scuola che voleva parlarmi del modo in cui trattavo questo studente in classe. Il terapeuta mi disse che lo studente gli aveva riferito che ero insolitamente burbera, maleducata e decisamente cattiva quando mi relazionavo con lui. Non sapevo esattamente chi fosse, non riuscivo a collegare un viso o un corpo al suo nome, ma più tardi, quando si identificò in classe, mi resi conto che mi sentivo eroticamente attratta da questo studente. E che il mio modo ingenuo di affrontare in classe sentimenti che mi era sempre stato insegnato di non poter avere era stato di sviare (da qui il mio trattamento rude nei suoi confronti), reprimere e negare. Improvvisamente consapevole di come la repressione e la negazione potessero portare a ferire gli studenti, ero determinata ad affrontare qualsiasi sentimento provassi nell'ambiente scolastico.

Jane Gallop, nella sua introduzione a *Thinking Through the Body*, focalizzandosi sul lavoro di Adrienne Rich e collegandolo a quello di uomini che hanno pensato criticamente al corpo, commenta:

> Gli uomini che si trovano in qualche modo a pensare attraverso il corpo hanno maggiori probabilità di essere riconosciuti come pensatori seri e autorevoli. Le donne devono innanzitutto dimostrare di essere pensatrici, il che è più facile quando ci conformiamo al protocollo che separa il pensiero impegnato da un soggetto incarnato nella storia. Rich chiede alle donne di entrare nei regni del pensiero e della conoscenza critici senza diventare uno spirito disincarnato, l'uomo universale.

Al di là del regno del pensiero critico, è altrettanto cruciale che impariamo a entrare nell'aula "interi" e non come "spiriti disincarnati"; Nei primi, inebrianti, giorni di lezione in *Women's Studies* all'università di Stanford, ho imparato dall'esempio di docenti audaci e coraggiose (in particolare Diane Middlebrook) che in classe c'è posto per la passione, che non è necessario negare l'eros e l'erotismo per imparare. Uno dei principi centrali della pedagogia critica femminista è l'insistenza nel non credere alla divisione tra mente e corpo. Questa è una delle convinzioni più importanti che ha reso i *Women's Studies* sovversivi all'interno

dell'accademia. Mentre nel corso degli anni i *Women's Studies* hanno dovuto lottare per essere presi sul serio dagli accademici delle discipline tradizionali, quelle di noi intimamente coinvolte con il pensiero femminista come studenti o docenti hanno sempre riconosciuto la legittimità di una pedagogia che osa sovvertire la separazione tra mente e corpo e ci consente di essere integre in classe e, di conseguenza, senza riserve.

Di recente, Susan B., una collega e amica, e un tempo mia studente di *Women's Studies*, mi disse nel corso di una conversazione che aveva avuto molti problemi con i suoi corsi di laurea perché si aspettava un insegnamento appassionato, che dove studiava non esisteva. I suoi commenti mi fecero nuovamente riflettere sull'importanza della passione, del riconoscimento dell'erotico nell'ambiente scolastico, perché credo che l'energia che lei avvertiva nelle lezioni di *Women's Studies* fosse lì a causa del modo in cui le docenti che insegnano quei corsi osano darsi completamente, andando oltre la mera trasmissione di informazioni nelle lezioni. L'educazione femminista alla coscienza critica è radicata nel presupposto che la conoscenza e il pensiero critico sperimentati in classe devono informare le nostre abitudini e il modo di vivere al di fuori della classe. Poiché tanti dei nostri primi corsi erano seguiti quasi esclusivamente da ragazze, ci venne più naturale non comportarci da spiriti disincarnati in aula. Allo stesso tempo, ci si aspettava che offrissimo una certa forma di cura e persino "amore" alle nostre studenti. L'eros era presente nelle nostre classi, come forza motivante. In quanto pedagoghe critiche insegnavamo alle studenti come pensare diversamente al genere, sapendo perfettamente che questa conoscenza le avrebbe anche portate a vivere in modo diverso.

Per comprendere il posto dell'eros e dell'erotismo in classe, dobbiamo andare oltre al pensare a quelle forze solo in termini sessuali, sebbene questa dimensione non debba essere negata. Sam Keen, nel suo libro *The Passionate Life*, esorta chi legge a ricordare che il concetto di potenza erotica inizialmente non si limitava al potere sessuale, ma includeva l'energia che spinge ogni forma di vita da uno stato di pura potenzialità all'esistenza. Dato che la pedagogia critica cerca di trasformare la coscienza, di fornire agli studenti modi di comprendere che consentano loro di conoscersi meglio e di vivere più pienamente nel mondo, in certa

misura deve fare affidamento sulla presenza dell'erotico in classe per favorire il processo di apprendimento. Keen prosegue:

> Quando limitiamo l'"erotico" al suo significato sessuale, sveliamo la nostra alienazione dal resto della natura. Confessiamo di non essere motivati da qualcosa di simile alla forza misteriosa che spinge gli uccelli a migrare o il tarassaco a spuntare dal terreno. Inoltre, sottintendiamo che il completamento o il potenziale che desideriamo è sessuale: la connessione genitale e romantica tra due persone.

Comprendere che l'eros è una forza che migliora il nostro sforzo generale di autorealizzazione, che può fornire una base epistemologica che informa come sappiamo ciò che sappiamo, consente a docenti e studenti di usare tale energia nell'ambito della classe in modi che stimolano la discussione e l'immaginazione critica.

Nel suggerire che a questa cultura manca una "visione o scienza della salute e del benessere", Keen si chiede: "Quali forme di passione possono renderci integri? A quali passioni possiamo arrenderci con la certezza che espanderemo piuttosto che diminuire la potenzialità della nostra vita?". La sete di conoscenza che ci consente di unire teoria e pratica è una di queste passioni. Nella misura in cui i docenti sentono questa passione, che deve essere fondamentalmente radicata nell'amore per le idee che siamo in grado di ispirare, l'aula diventa un luogo dinamico in cui le trasformazioni nelle relazioni sociali si realizzano concretamente e la falsa dicotomia tra il mondo esterno e quello interno all'accademia scompare. Il che è spaventoso da molti punti di vista. Niente del modo in cui mi sono formata come insegnante mi ha davvero preparata ad assistere alla trasformazione dei miei studenti.

Nel corso degli anni in cui ho insegnato nel Dipartimento di Studi Afroamericani a Yale (un corso sulle scrittrici di colore) ho assistito al modo in cui l'educazione alla coscienza critica può cambiare radicalmente le nostre percezioni della realtà e delle nostre azioni. Durante un corso abbiamo esplorato collettivamente il potere del razzismo interiorizzato nella narrativa, prendendo in considerazione come veniva descritto nella letteratura e interrogando criticamente le nostre esperienze. Tuttavia, una delle studenti nere che si era sempre stirata i capelli perché sentiva nel profondo che non avrebbe avuto un bell'aspetto se li avesse portati al naturale, cambiò idea. Tornò in classe dopo una pausa e ci comunicò che questo corso l'aveva profondamente colpita, tanto che pur avendo deciso

di andare a stirarsi i capelli come al solito, qualcosa dentro di lei gliel'aveva impedito. Ricordo ancora la paura che ho provato quando ci comunicò che il corso l'aveva cambiata. Sebbene credessi profondamente nella filosofia dell'educazione alla coscienza critica che dà potere, non avevo ancora messo insieme teoria e pratica. Una piccola parte di me voleva ancora che rimanessimo spiriti disincarnati. E il suo corpo, la sua presenza, il suo aspetto mutato erano una sfida diretta che dovevo affrontare e affermare. Mi stava insegnando qualcosa. Ora, anni dopo, rileggo le sue ultime parole alla classe e riconosco la passione e la bellezza della sua volontà di conoscere e agire:

> […] sono una donna nera. Sono cresciuta a Shaker Heights, Ohio. Non posso tornare indietro e cambiare la convinzione che ho avuto per anni che non sarei mai stata carina o intelligente come molte delle mie amiche bianche, ma posso andare avanti imparando a provare orgoglio per quello che sono… Non posso tornare indietro e cambiare l'idea che ho avuto per anni, che la cosa più meravigliosa del mondo sarebbe stato essere la moglie di Martin Luther King Jr., ma posso andare avanti e trovare la forza di cui ho bisogno per essere rivoluzionaria per me stessa, piuttosto che la compagna e il sostegno di qualcun altro. Quindi no, non credo che sia possibile cambiare ciò che è già stato fatto, ma possiamo cambiare il futuro; sto rivendicando me stessa e imparando a conoscermi, in modo da potermi sentire integra.

Nel tentativo di raccogliere i miei pensieri sull'erotismo e sulla pedagogia, ho riletto i diari di alcuni studenti, che coprono un arco di dieci anni. Molte volte ho letto messaggi che potrebbero essere facilmente considerati "romantici", nei quali gli studenti esprimono il loro amore per me e per la nostra classe. Qui una studente asiatica offre le sue opinioni su un corso:

> I bianchi non hanno mai capito la bellezza del silenzio, della connessione e della riflessione. Ci insegni a parlare e ad ascoltare i segni del vento. Come una guida, cammini silenziosamente attraverso la foresta davanti a noi. Nella foresta tutto ha un suono, parla… Anche tu ci insegni a parlare, e tutta la vita parla nella foresta, non solo quella dell'uomo bianco. Non fa parte del sentirsi integri la capacità di essere in grado di parlare, di non dover tacere o esibirsi tutto il tempo, di essere in grado di essere critica e onesta? Questa è la verità che ci hai insegnato: tutte le persone meritano di parlare.

O uno studente maschio nero che scrive che mi "amerà ora e sempre" perché la nostra classe è stata una danza, e adora ballare:

> Adoro ballare. Quando ero bambino ballavo dappertutto. Perché camminare, quando puoi ballare il tiptap? Quando danzavo la mia anima correva libera. Ero poesia. Quando andavo a fare la spesa al sabato con mia madre, mi divertivo a ballare in mezzo agli scaffali. La mamma si rivolgeva a me e diceva: "Dai, smetti di ballare. I bianchi pensano che sia la sola cosa che sappiamo fare". Mi fermavo, ma appena non stava guardando facevo un passo di danza. Non mi importava cosa pensasse la gente bianca, adoravo ballare, ballare, ballare. Ballo ancora oggi e

> come allora non mi interessa cosa pensi la gente, bianca o nera. Quando ballo la mia anima è libera. È triste leggere di uomini che smettono di ballare, che smettono di fare gli stupidi, che smettono di far volare le loro anime… Immagino che per me, sopravvivere e preservarmi integro significhi non smettere mai di ballare.

Queste parole sono state scritte da O'Neal LaRon Clark nel 1987. Avevamo un rapporto appassionato come insegnante e studente. Era alto più di un metro e ottanta; ricordo il giorno in cui arrivò in classe tardi e trovandomi di fronte a sé, mi prese in braccio e mi fece roteare. La classe rise. L'ho chiamato "pazzo", e ho riso. Era per scusarsi per il ritardo, per aver perso un momento di passione in classe. E così ha portato il suo momento. Anche io amo ballare. E così abbiamo ballato in direzione del nostro futuro come compagni e amici, legati da tutto ciò che avevamo imparato insieme in classe. Coloro che lo conoscevano ricordano le volte in cui veniva presto in classe per fare imitazioni divertenti dell'insegnante. È morto inaspettatamente l'anno scorso, ballando e volendomi bene, ora e sempre.

Quando l'eros è presente in classe, allora l'amore è destinato a prosperare. Le distinzioni che abbiamo fatto nostre tra pubblico e privato ci fanno credere che in classe non ci sia posto per l'amore. Anche se molti telespettatori applaudono di fronte a un film come *L'attimo fuggente*, probabilmente identificandosi con la passione del professore e dei suoi studenti, raramente questa passione è approvata dalle istituzioni.

I docenti devono pubblicare. Ma nessuno si aspetta o esige da noi che ci teniamo davvero a insegnare in modi unici, appassionati e differenti. Gli insegnanti che amano gli studenti, e sono amati da loro, sono ancora considerati "sospetti" in ambito accademico. Il sospetto in parte scaturisce dall'idea che la presenza di sentimenti, di passioni, possa non consentire la considerazione obiettiva del merito di ogni studente. Ma proprio questa idea si basa sul falso presupposto che l'educazione sia neutrale, che esista un substrato emotivo "imparziale" che ci consente di trattare tutti allo stesso modo, spassionatamente. In realtà, esistono da sempre legami speciali tra docenti e studenti, ma tradizionalmente sono stati esclusivi anziché inclusivi. Dare spazio a sentimenti di cura e alla volontà di nutrire particolari individui in classe – espandersi e abbracciare tutti – va contro il concetto di passione privatizzata. Nei diari degli studenti di molti dei corsi nei quali ho insegnato, sono emerse sovente

lamentele riguardo al legame speciale percepito tra me e alcuni studenti in particolare. Avendo compreso che i miei studenti si sentivano insicuri di fronte alle espressioni di cura e amore in classe, ho ritenuto necessario insegnare qualcosa sull'argomento. Una volta ho chiesto agli studenti: "Perché credete che l'attenzione che rivolgo a un particolare studente non possa essere estesa a ciascuno di voi? Perché pensate che non abbia abbastanza amore o cura da dare?". Per rispondere a queste domande hanno dovuto riflettere profondamente sulla società in cui viviamo, su come ci viene insegnato a competere tra noi. Dovevano pensare al capitalismo e a come influenza il nostro modo di pensare all'amore e alla cura, al modo in cui viviamo nei nostri corpi, a come cerchiamo di separare la mente dal corpo.

Al giorno d'oggi l'insegnamento e l'apprendimento appassionato non trovano spazio nell'istruzione superiore. Anche quando gli studenti desiderano disperatamente essere toccati dalla conoscenza, i docenti temono ancora la sfida, permettono alle loro paure di perdere il controllo di prevalere sul loro desiderio di insegnare. Allo stesso tempo, chi insegna le solite vecchie materie nel modo classico è spesso annoiato interiormente, incapace di riaccendere le passioni che provava un tempo. Se, come suggerisce Thomas Merton nel suo saggio sulla pedagogia *Learning to Live*, lo scopo dell'educazione è mostrare agli studenti come definirsi "autenticamente e spontaneamente in relazione" con il mondo, allora i docenti possono insegnare meglio se si sentono realizzati. Merton ci ricorda che "l'idea originale e autentica del 'paradiso', sia nel monastero che nell'università, implicava non solo un deposito celeste di idee teoriche delle quali Magistri e Dottori possedevano la chiave, ma il sé interiore dello studente" che avrebbe scoperto le fondamenta del proprio essere in relazione con sé stesso, con i poteri superiori, con la comunità. Il "frutto dell'educazione […] consisteva nell'attivazione di quel centro assoluto". Per riportare in aula la passione o per farla nascere in aule dove non c'è mai stata, i docenti devono ritrovare il luogo dell'eros dentro sé stessi e permettere alla mente e al corpo insieme di sentire e conoscere il desiderio.

Capitolo quattordicesimo

Estasi

Insegnare e apprendere senza limiti

In una splendida giornata estiva del Maine, sono ruzzolata da una collina e mi sono rotta il polso in maniera grave. Mentre stavo seduta in terra attanagliata da un dolore lancinante, più intenso di qualsiasi altro avessi mai provato in vita mia, un'immagine mi attraversò la mente. Ero io, ragazzina, che ruzzolavo da un'altra collina. In entrambi i casi, la causa della mia caduta era il tentativo di superare i miei limiti. Da bambina era il limite della paura. Da adulta, era il limite della stanchezza, direi persino dell'esaurimento fisico. Ero giunta a Skowhegan per tenere una conferenza nell'ambito di un programma estivo di studi artistici. Alcuni studenti non bianchi mi avevano confidato che raramente il loro lavoro veniva preso in considerazione da studiosi e artisti di colore. Anche se mi sentivo stanca e nauseata, volevo supportare il loro lavoro e i loro bisogni, così mi svegliai al mattino presto per salire sulla collina e visitare gli atelier.

Un tempo Skowhegan era una fattoria funzionante, mentre ora i vecchi granai erano stati convertiti in atelier. Quello che stavo lasciando, dopo un'intensa discussione con alcuni giovani artisti neri, maschi e femmine, portava a un pascolo di mucche. Seduta dolorante in fondo alla collina, vidi nel volto dell'artista nera di cui avevo cercato di raggiungere la porta dell'atelier una delusione incredibile. Quando venne ad aiutarmi espresse preoccupazione, eppure quello che percepii era un altro sentimento. Aveva davvero bisogno di parlare del suo lavoro con qualcuno di cui potersi fidare, che non l'avrebbe affrontato con pregiudizio razzista, sessista o classista, qualcuno il cui intelletto e la cui visione sentiva di rispettare. Quel qualcuno non dovevo essere io per forza, poteva essere qualsiasi insegnante. Quando penso alla mia vita da studente, ricordo vividamente i volti, i gesti e i modi di essere di tutti i diversi insegnanti che mi hanno educato e guidato, che mi hanno offerto l'opportunità di provare gioia nell'apprendimento, che hanno reso la classe un luogo di

pensiero critico, che hanno reso lo scambio di informazioni e idee una sorta di estasi.

Di recente, ho preso parte a un programma della CBS sul femminismo americano. A me e alle altre donne nere presenti è stato chiesto di nominare ciò che pensavamo potesse aiutare il pensiero femminista e il movimento femminista. Risposi che il "pensiero critico" era l'elemento primario che rendeva possibile il cambiamento. Insistendo con veemenza, ho condiviso con le persone presenti la mia convinzione secondo cui, senza la capacità di pensare criticamente a noi stessi e alle nostre vite, nessuno di noi è in grado di andare avanti, cambiare, crescere, indipendentemente dalla classe, dalla razza, dal genere o dalla posizione sociale di una persona. Nella nostra società, che è fondamentalmente anti-intellettuale, non viene incoraggiato il pensiero critico. La pedagogia impegnata è stata essenziale per il mio sviluppo come intellettuale e insegnante, perché il cuore di questo approccio all'apprendimento è il pensiero critico. Negli ambiti di apprendimento in cui studenti e insegnanti celebrano la propria capacità di pensare in modo critico e di impegnarsi nelle prassi pedagogiche si manifestano le condizioni di un'apertura radicale. Spendersi con convinzione nella pedagogia impegnata è faticoso per lo spirito. Dopo vent'anni di insegnamento, ho iniziato ad avere bisogno di tempo lontano dall'aula. In un certo senso, dovermi spostare per insegnare in diverse istituzioni mi ha impedito di poter beneficiare di quel meraviglioso anno sabbatico pagato che è una delle ricompense materiali della vita accademica. Questo fattore, unito all'impegno nell'insegnamento, ha fatto sì che anche quando intraprendo un lavoro con un orario part-time, invece di prendermi del tempo al di là dell'insegnamento, insegno altrove. Lo faccio perché percepisco negli studenti un bisogno disperato: la loro paura che a nessuno importi davvero se imparano o se crescono da un punto di vista intellettuale.

La mia dedizione verso la pedagogia impegnata è un'espressione di attivismo politico. Le nostre istituzioni educative sono profondamente fedeli all'educazione depositaria, motivo per cui gli insegnanti sono maggiormente premiati quando non vanno controcorrente. La scelta di andare controcorrente, di sfidare lo *status quo*, ha spesso conseguenze negative. E questo è parte di ciò che rende tale scelta politicamente non neutra. Nei college e nelle università, l'insegnamento è spesso il meno

apprezzato dei nostri numerosi compiti professionali. Mi rattrista che i colleghi siano spesso sospettosi nei confronti degli insegnanti con cui gli studenti desiderano studiare. C'è la tendenza a boicottare l'impegno profuso dai pedagoghi impegnati, unita alla convinzione che ciò che facciamo non possieda il rigore tipico dell'insegnamento accademico. Idealmente, l'educazione dovrebbe essere tale per cui la necessità di diversi metodi e stili di insegnamento venga considerata importante, incoraggiata, vista come essenziale per l'apprendimento. A volte gli studenti si preoccupano quando un corso non è conforme all'educazione depositaria. In questo caso, io ricordo loro che i corsi conformi alle norme convenzionali sono la maggior parte.

Certo, mi auguro che sempre più insegnanti decidano di impegnarsi. Sebbene una delle ricompense della pedagogia impegnata sia proprio che gli studenti cercano i corsi di chi sente un impegno sincero nei confronti dell'educazione come pratica della libertà, è anche vero che siamo spesso sovraccarichi di lavoro e i nostri corsi sono spesso sovraffollati. Per anni ho invidiato quei professori che insegnavano in modo più convenzionale, perché spesso avevano classi più piccole. Durante la mia carriera di insegnante i miei corsi sono stati troppo frequentati per essere efficaci quanto potevano essere. Nel corso del tempo, ho compreso che la pressione dei dipartimenti volta a spingere i docenti "popolari" ad accettare classi più grandi è anche un modo per minare la pedagogia impegnata. Se le classi sono così affollate che è impossibile conoscere i nomi degli studenti e trascorrere del tempo di qualità con ciascuno di essi, lo sforzo per costruire una comunità di apprendimento fallisce. Una strategia utile che ho utilizzato è stata quella di incontrare ogni studente delle mie lezioni, anche se solo per breve tempo. Piuttosto che sedermi nel mio ufficio per ore ad aspettare che i singoli studenti scegliessero di incontrarmi o che i problemi si manifestassero, ho preferito programmare pranzi con gli studenti. A volte, l'intera classe può portarsi il pranzo e discutere in uno spazio diverso dalla solita aula. All'Oberlin, ad esempio, potevamo andare all'African Heritage House e pranzare insieme, sia per conoscere luoghi diversi nel campus sia per riunirci in un ambiente diverso dalla nostra aula.

Molti professori sono riluttanti a essere coinvolti in qualsiasi pratica pedagogica che enfatizzi la partecipazione reciproca di insegnante e

studente, perché per svolgere questo lavoro sono necessari più tempo e maggiori sforzi. Tuttavia, la pedagogia impegnata (in una delle sue molte varianti) è davvero l'unico tipo di insegnamento che genera realmente eccitazione in classe, che consente agli studenti e ai docenti di provare la gioia di apprendere.

Questa evidenza si è manifestata nuovamente durante il mio viaggio al pronto soccorso, dopo essere caduta da quella collina. Ho discusso così intensamente delle mie idee con i due studenti che mi stavano portando di corsa in ospedale, che ho dimenticato il dolore che stavo provando. È questa passione per le idee, per il pensiero critico e per lo scambio dialogico che voglio celebrare in classe, che desidero condividere con gli studenti.

Parlare di pedagogia, pensarla criticamente, non è un lavoro intellettuale considerato interessante dalla maggior parte della gente. La critica culturale e la teoria femminista sono le aree del mio lavoro che spesso vengono considerate interessanti da studenti e colleghi. La maggior parte di noi non è incline a considerare la discussione sulla pedagogia come centrale per il nostro lavoro accademico e la nostra crescita intellettuale, o la pratica dell'insegnamento come un lavoro che migliora e arricchisce la ricerca. Eppure è stata la reciproca interazione tra il pensare, lo scrivere e il condividere idee come intellettuale e insegnante che ha dato vita a ogni intuizione presente nel mio lavoro. La mia devozione a tale interazione mi costringe a insegnare in contesti accademici, nonostante la loro difficoltà.

Quando ho letto *Strangers in Paradise: Academics from the Working Class*, sono rimasta colpita dall'intensa amarezza espressa nelle singole narrazioni. Questa amarezza non mi era sconosciuta. Ho capito cosa intendeva Jane Ellen Wilson quando ha dichiarato: "Conquistare un alto livello di istruzione ha rappresentato per me un processo di perdita di fede". Ho provato in particolare quell'amarezza nei confronti dei colleghi accademici. Emergeva dalla mia convinzione che così tanti di loro avessero tradito volentieri la promessa di comunione intellettuale e apertura radicale che credo siano il cuore e l'anima dell'apprendimento. Quando sono andata oltre quei sentimenti per focalizzare la mia attenzione sull'aula, l'unico posto nell'accademia in cui avrei potuto avere il massimo impatto, sono diventati meno intensi. Sono diventata più appassionata nel mio impegno per l'arte dell'insegnamento. La pedagogia

impegnata non solo mi obbliga a essere costantemente creativa in classe, ma sancisce anche il coinvolgimento con gli studenti oltre tale impostazione. Viaggio al fianco degli studenti mentre vivono la loro vita al di là della nostra esperienza in aula. In molti modi, continuo a insegnare loro, anche se loro diventano più capaci di insegnare a me. La lezione importante che impariamo insieme, la lezione che ci consente di muoverci insieme all'interno e oltre l'aula, è quella dell'impegno reciproco. Non potrei mai dire di non avere idea del modo in cui gli studenti rispondono alla mia pedagogia; mi danno un feedback costante. Quando insegno, li incoraggio a criticare, valutare, dare suggerimenti e intervenire in itinere. Le valutazioni di fine corso raramente aiutano a migliorare l'esperienza di apprendimento che condividiamo insieme. Quando gli studenti si considerano reciprocamente responsabili dello sviluppo di una comunità di apprendimento, offrono stimoli costruttivi.

Agli studenti non piace sempre studiare con me. Spesso si sentono sfidati dai miei corsi, e questo li destabilizza molto. Affrontare questo aspetto si è rivelato particolarmente difficile all'inizio della mia carriera di insegnante, perché volevo essere apprezzata e ammirata. Sono stati necessari tempo ed esperienza per capire che i vantaggi della pedagogia impegnata potevano non emergere nella durata di un corso. Fortunatamente, ho insegnato a molti studenti che si sono presi il tempo di ricontattarmi e condividere con me l'impatto del nostro comune lavoro sulla loro vita. E così il mio lavoro di insegnante ottiene riconoscimenti continui, non solo quelli che mi sono stati elargiti, ma anche quelli derivanti dalle scelte professionali degli studenti, dai loro modi di essere. Quando una studente mi confessa di essersi sentita combattuta se dedicarsi o meno al diritto societario, di aver lavorato per questa e quella impresa, e poi all'ultimo aver iniziato a riflettere se era ciò per cui sentiva davvero di avere un'inclinazione, confidandomi che i corsi che aveva seguito con me stavano influenzando la sua decisione, si manifesta il potere e la straordinaria responsabilità che abbiamo come insegnanti. Dedicarsi alla pedagogia impegnata porta con sé la volontà di essere responsabile, di non fingere che gli insegnanti non abbiano il potere di cambiare la parabola esistenziale dei loro studenti.

Ho iniziato questa raccolta di saggi confessando di non aver voluto diventare un'insegnante. Dopo vent'anni di insegnamento, posso

affermare di essere spesso più felice in classe, più vicina al Nirvana qui che nella maggior parte delle mie esperienze di vita. In un recente numero di *Tricycle*, una rivista sul pensiero buddista, Pema Chodron parla dei modi in cui gli insegnanti diventano modelli di vita, descrivendo coloro che più hanno toccato il suo spirito:

> […] i miei modelli erano persone che uscivano dagli schemi convenzionali e che erano veramente in grado di fermare i miei pensieri, aprirmi la mente e liberarla, anche solo per un momento, dal modo convenzionale e abituale di guardare alle cose… Quando ci si prepara per davvero all'impermanenza, alla realtà dell'esistenza umana, si vive sul filo del rasoio e bisogna abituarsi a una realtà di cambiamenti continui. Nulla è certo ed eterno, e non sappiamo cosa accadrà. I miei insegnanti mi hanno sempre spinta ad andare oltre…

Leggendo quel passaggio ho avvertito un'intensa sintonia, poiché in tutti gli aspetti della mia vita ho cercato insegnanti capaci di sfidarmi ad andare oltre ciò che avrei potuto scegliere per me stessa, e attraverso quella sfida mi hanno permesso di sperimentare uno spazio di apertura radicale nel quale sono veramente libera di scegliere, in grado di imparare e crescere senza limitazioni. L'accademia non è il paradiso. Ma l'apprendimento è il luogo in cui è possibile creare il paradiso. L'aula, con tutti i suoi limiti, rimane un luogo di possibilità. In quel campo di possibilità abbiamo l'opportunità di lavorare per la libertà, di chiedere a noi stessi e ai nostri compagni un'apertura di mente e cuore che ci consenta di affrontare la realtà anche mentre immaginiamo collettivamente dei modi di oltrepassare i confini, di trasgredire. Questa è l'educazione come pratica della libertà.

Luoghi di possibilità

di Rahel Sereke[*]

Ho letto con voracità questo terzo libro di bell hooks tradotto in italiano, dopo aver custodito gelosamente un sentimento di gratitudine nei confronti di questa intellettuale femminista afroamericana ancora troppo poco nota in Italia e che ha fatto dell'esperienza, la propria e quella della sua comunità di riferimento, il terreno utile per costruire una teoria critica accessibile anche a chi non frequenta le accademie.

Avevo già ritrovato e condiviso, attraverso il suo *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, il senso profondo dell'essere minoranza, quel potenziale generativo della differenza spesso inespresso, e cercavo altro, oltre.

Ho trovato effettivamente altro: un testo appassionato sulla libertà di pensiero che l'apprendimento e l'insegnamento possono offrire, un testo che suggerisce riferimenti, strumenti e strategie per rinnovare la pedagogia e ripensare il ruolo dell'insegnante così come il valore delle istituzioni scolastiche. "La mia dedizione verso la pedagogia impegnata è un'espressione di attivismo politico", afferma bell hooks. E questo suggerisce la lettura del testo.

Attraverso i quattordici capitoli si articola il percorso che porta l'autrice dall'esperienza dell'apprendimento come rivoluzione – nelle scuole per i neri, "dove l'insegnamento era fondamentalmente un atto politico, perché radicato nella lotta antirazzista" – alla ricerca di un insegnamento che sia pratica di liberazione, rispetto a una metodologia e a un ruolo, quello dell'insegnante, che rischiano di riprodurre gerarchie e dinamiche di potere e assoggettamento, oltre che consolidare l'idea di una separazione netta tra teoria e pratica.

Ed è l'esperienza del passaggio alla "scuola dell'integrazione", dove "ciò che ci si aspettava era l'obbedienza" e dove "la passione per l'apprendimento veniva facilmente interpretata come una minaccia all'autorità bianca", che orienta la ricerca di bell hooks verso altri modelli e riferimenti. Il testo è estremamente ricco di citazioni e rimandi ad altr*

autori e autrici: tra i principali, lei stessa cita il pedagogista brasiliano Paulo Freire, a cui è dedicato un intero capitolo, e il monaco buddista vietnamita e attivista per la pace Thích Nhất Hạnh, insieme al pensiero femminista, che la guida sin da giovanissima e le offre all'università l'unico luogo – lo "spazio femminista" – in cui poter coltivare la critica al processo pedagogico, seppur con difficoltà e resistenze.

Lo sforzo prodotto dalle femministe bianche per affermare l'autorevolezza del pensiero femminista – soprattutto all'interno di istituzioni come l'università, fortemente connotate da relazioni gerarchiche, sessiste e patriarcali – ha significato più spesso, ci racconta hooks, il mancato riconoscimento dei contributi critici di autrici nere e non bianche, in particolar modo quei contributi che mettevano in relazione altre forme di oppressione, legate, oltre che al genere, alla razza e alla classe.

Sebbene il testo *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom* sia stato pubblicato per la prima volta negli Stati Uniti nel 1994, i suoi contenuti sono di stringente attualità anche in Italia, non solo perché è un paese che alterna oblio e nostalgia rispetto alla sua recente storia coloniale e che fatica ancora oggi ad accogliere il multiculturalismo come fatto compiuto e caratteristico di società sempre più interdipendenti, ma anche per il carattere della risposta nostrana alla diffusione a livello globale del virus Covid-19.

La fatica nel costruire una società multiculturale compiuta è riconoscibile sia nell'incapacità di aprire spazi di intervento e riflessione sull'influenza del nostro recente passato sulle attuali forme di razzismo istituzionale, sia nella qualità scadente del dibattito sull'immigrazione, viziato da pregiudizi, ostaggio di cicliche contese elettorali e appannaggio di élite politiche e intellettuali non razzializzate. La risposta alla pandemia, invece, sembra esaurirsi nel dogma del "distanziamento sociale": studenti ed insegnanti sono tra coloro che scontano gli effetti più controversi di una formula salvifica che delega essenzialmente alla responsabilità personale la scelta dell'autoreclusione e dell'isolamento come soluzione.

La prevenzione e la cura diventano possibili soltanto a determinate condizioni – avere una casa, un reddito e lo status di cittadino –, mentre la ricerca di forme di socialità si trasforma in atti di irresponsabile

indisciplina, che tutt* possono concorrere a demonizzare e denunciare pubblicamente e che l'autorità pubblica ha il compito di sanzionare.

In questo quadro, forse, l'apprendimento e l'insegnamento possono avere un ruolo anche nella cura di comunità ferite, in cui il virus ha reso oltremodo evidenti le diseguaglianze, le forme di esclusione e segregazione che pesano maggiormente su chi già vive in condizioni di marginalità sociale e non ha voce: le persone povere, non italiane, donne, anziane, giovani e giovanissime.

L'autrice, insegnante lei stessa, donna, nera, di umili origini, ci offre uno sguardo sul processo pedagogico che ci informa della necessità di dare voce e di riconoscere "l'autorevolezza dell'esperienza", non perché la condivisione della propria esperienza diventi l'unico strumento di conoscenza, ma perché crei consapevolezza: "una pratica semplice come l'inclusione dell'esperienza personale può essere una sfida più costruttiva rispetto alla semplice modifica del programma" poiché i "momenti narrativi rappresentano il momento in cui viene decostruita l'idea implicita secondo cui condividiamo un'origine e una prospettiva comuni".

Il compito che bell hooks riconosce alla pedagogia impegnata – costruire comunità di apprendimento, creare un clima di apertura e impegno condiviso per un bene comune a cui sentirsi legati – può andare ben oltre le istituzioni scolastiche e appare, allora, come un orizzonte più desiderabile rispetto al soffermarsi sul senso di sicurezza che possono generare improbabili formule anti-sociali, sempre a patto di nominare i problemi, di riconoscerli e di agire per risolverli.

"Per educare alla libertà, quindi, dobbiamo sfidare e cambiare il modo in cui si pensa al processo pedagogico", e bell hooks ci invita a pensare all'aula – anche un'aula virtuale, date le circostanze – come a un luogo di piacere, contrariamente a come viene vissuta, in cui sfidare i ruoli comunemente attribuiti a insegnanti e studenti e gli strumenti attraverso cui si costruisce la relazione tra loro. Lei stessa non nasconde la fatica che questo comporta: "cambiare le strutture esistenti è terribilmente difficile, perché l'abitudine alla repressione è la norma", afferma.

Infatti, "molti studenti mostrano delle difficoltà a prendere sul serio ciò che hanno da dire, perché sono convinti che l'unica persona che dice qualcosa di interessante è l'insegnante". Riconoscere, invece, il loro ruolo come partecipanti attivi, che concorrono a determinare quello che avviene

durante il processo di apprendimento, può offrire la possibilità di un'interazione a partire dalle esigenze che ciascuno esprime, perché "concentrarsi sull'esperienza consente agli studenti di rivendicare una forma di conoscenza di cui possono parlare", nell'ottica di un impegno reciproco che coinvolge insegnanti e studenti.

Anche per l'insegnante l'impegno reciproco comporta una sfida all'autorità garantita da un sistema pensato per essere gerarchico: deve sperimentare la flessibilità di una proposta pedagogica che non può essere rigida e deve potersi adattare a classi sempre diverse, così come deve combattere l'ostilità di colleghi non disponibili a rinunciare al potere coercitivo dato dal ruolo o a riconoscere come serie e rigorose modalità poco ortodosse. "L'accademia non è il paradiso. Ma l'apprendimento è il luogo in cui è possibile creare il paradiso. L'aula, con tutti i suoi limiti, rimane un luogo di possibilità."

[1*] Urbanista, attivista politica queer e femminista intersezionale. Fondatrice dell'Associazione Cambio Passo per la valorizzazione del protagonismo sociale delle persone immigrate.

Aspettando Gloria

di Mackda Ghebremariam Tesfau' [*]

Nel 2018 ebbi modo di intervenire in una conferenza presso un'università siciliana, sotto invito di un caro maestro e amico. L'intervento naturalmente trattava di razzismo. La mia vita era stata da poco rivoluzionata da un lutto importante, che mi aveva lasciata in uno stato di solitudine e impotenza. Tali sentimenti erano stati acuiti, nel corso dell'anno, da una terribile escalation di violenze razziali che avevano provocato feriti e morti, tra cui quelle di Idy Diene e Soumaila Sacko, colpiti entrambi da arma da fuoco. Solo un mese prima dell'assassinio di Diene, un candidato della Lega Nord per la sezione provinciale di Corridonia, nel Maceratese, aveva organizzato una "caccia" per la città, sparando dalla sua auto a tutte le persone nere che incrociava. Non aveva causato morti per un caso fortuito, ma aveva ferito gravemente sette persone (accertate). La perdita subita mi faceva sentire scoperta, incapace di condividere ed elaborare la portata di quegli avvenimenti, terribilmente spaventata. Una delle cose che più mi aveva colpita era stata la consapevolezza che, di quel dolore e di quella paura, nessuno se ne sarebbe occupato. A Macerata, le persone nere – e forse non solo – erano sotto shock. L'insicurezza non era dovuta a un pericolo percepito, quella è sensazione abituale, ma a un fatto compiuto. Avevo chiesto ovunque se vi fossero esperti, psicologi o consulenti chiamati – o quantomeno intenzionati – a intervenire. Esistono delle équipe di emergenza che si occupano di situazioni traumatiche collettive, come cataclismi naturali, terremoti e inondazioni. Avrei scoperto che l'Italia, date la sua storia e conformazione, è particolarmente all'avanguardia rispetto agli interventi post-sismici, ma che non vi era nessuna équipe, nessun esperto pronto a rispondere alla chiamata di un gruppo sotto attacco e traumatizzato. Nei giorni che avevano seguito la tentata strage, i giornali erano pieni di opinioni di uomini bianchi. Ministri, faccendieri e giornalisti spiegavano come l'atto terroristico suprematista (mai definito dagli stessi in tali termini) fosse motivato da una fondamentale esasperazione italica rispetto

alla marcata presenza di migranti subsahariani di recente arrivo. Delle vittime, dirette e tangenziali, si trattava poco o niente.

Parlai di questo e molto altro nell'intervento che feci nella grande aula universitaria che ospitò la conferenza. Tentai di far capire alla platea che il problema del razzismo non era individuale, che il problema non erano (e non sono) "i razzisti", bensì il razzismo come condizione strutturale e sistemica. Tentai – evidentemente fallendo – di sottrarre il razzismo alla dimensione psicologica e morale in cui viene relegato nel momento in cui è individualizzato, per portare l'attenzione sulla trasversalità e ubiquità del fenomeno. A discorso concluso mi si avvicinò una donna bionda, di circa cinquant'anni, che si presentò come psicologa. Mi disse che sicuramente ero brava, sì, "brava, bravissima… però se mi posso permettere: troppo arrabbiata, veramente troppo", perché "all'italiano non si può dire che è razzista, perché non lo è; e poi se fai così, con questo atteggiamento, lui si chiude". Rimasi senza parole. In quella platea bianca non avevano cittadinanza né il mio messaggio né la mia rabbia o il mio lutto.

Saved by (the) bell

Questa prima traduzione di *Teaching to transgress – Insegnare a trasgredire* arriva in un momento cruciale della storia nazionale e globale. Non solo la sua pubblicazione in italiano avviene nel mezzo di una pandemia che ha esacerbato i conflitti di razza e di classe, portando a un'ondata mondiale di proteste antirazziste sulla scia del Black Lives Matter statunitense, ma capita anche che, dopo lunga attesa, si apra in Italia il cosiddetto "concorsone" atto all'inserimento della nuova classe docente. Questo concorso vedrà forse per la prima volta dei soggetti razzializzati superare la linea di trincea per sedere in cattedra, in un momento di forzata e necessaria messa in discussione dell'istituzione scolastica e della sua possibilità di sopravvivenza. Le misure di contenimento del virus Covid-19 hanno colpito innanzitutto la scuola, che con le difficoltà del caso ha convertito parte delle attività in "didattica a distanza", la famigerata DAD. Da marzo 2020 le strutture scolastiche sono chiuse e a settembre 2020 ancora non è chiaro se e come potranno riaprire in sicurezza. Diverse realtà associative e di movimento di base si sono unite per dare forza alla neonata campagna "Priorità alla Scuola", i cui obiettivi sono quelli di mettere la riapertura al centro del dibattito,

discutere di una riforma dell'istruzione che riveda programmi e metodi e portare avanti una rivendicazione più strettamente legata alle condizioni lavorative del personale. Mai fu dunque momento più propizio per discutere i temi esposti in questa opera da bell hooks.

bell hooks, all'anagrafe Gloria Jean Watkins, è una delle pensatrici dei margini più rilevanti tra coloro che hanno avuto la fortuna di rientrare nel canone, perché – come ricorda lei stessa, qui e altrove – i processi di teorizzazione sono compositi e collettivi, e la maggior parte delle voci che li compongono non trova spazio in quella letteratura obbligata nella quale invece bell hooks si è ritagliata un posto rilevante. Nata nel 1952 a Hopkinsville, cittadina a vocazione rurale nello Stato del Kentucky, Gloria fu testimone della fine del regime segregante dettato dalle leggi *Jim Crow*. I primi anni della sua educazione avvennero in scuole pubbliche per Neri[2]. Delle aule dell'infanzia l'autrice ricorda con nostalgia la gioia e la sete di sapere, nonché l'implicito/esplicito patto sociale sottostante. Le classi Nere erano infatti informate della lotta per la liberazione e le docenti Nere insegnavano alle proprie studentesse e ai propri studenti a sopravvivere all'interno di – e nonostante – una società che prosperava sulla loro oppressione. Nelle aule, l'esperienza di nessuna bambina Nera, di nessun giovane Nero veniva invisibilizzata o resa insignificante, perché in quelle aule la comunità tentava di salvare sé stessa e il proprio futuro.

Non fu un caso che una delle prime attività che videro schierato il Black Panthers Party for Self-Defence, a soli due anni dalla sua nascita, fosse un programma di colazioni. Lo scopo del *Free Breakfast for School Children Program* era naturalmente quello di contrastare la povertà alimentare, ma al contempo l'obiettivo immediato era di consentire alle bambine e ai bambini di frequentare la scuola nel pieno delle forze. Nelle comunità Nere, l'importanza dell'educazione come strumento di emancipazione fu evidente sin dalla costituzione dei primi istituti, nei quali neo-liberati schiavi venivano istruiti a leggere e a scrivere (Davis 2018; 1981). Essere in classe era, per le persone Nere, un atto di resistenza, e il sapere uno strumento di lotta. La desegregazione, tuttavia, portò alla scomparsa delle classi Nere e della docenza Nera come spazi di resistenza. Watkins racconta come per la comunità Nera la fine dell'era *Jim Crow* abbia significato, in ambito scolastico, una perdita in termini di spazio di espressione ed elaborazione. Furono infatti i giovani Neri a essere

assorbiti nelle scuole bianche, a essere costretti a uscire dai loro quartieri e dai luoghi familiari per entrare in quel mondo che li aveva così a lungo esclusi e asserviti.

Nella nuova classe, Gloria non trovò gli stimoli di cui aveva bisogno. La sua esperienza non era più considerata centrale, ma in un certo senso deviante. I suoi insegnanti non lottavano con lei per una comune sopravvivenza: il loro sapere era conservativo, non trasformativo. Così, l'apatia e il disinteresse afflissero – per fortuna nostra solo in parte e solo per poco – anche la vivace e brillante mente della giovane. La lotta per i diritti civili aveva portato alla desegregazione, ma la desegregazione aveva portato con sé un mondo in cui le armi della sopravvivenza Nera erano state spuntate senza che la liberazione fosse realmente compiuta. Nelle nuove classi, gli studenti Neri tornarono a occupare i margini, e giovani come Gloria venivano delegittimati e allontanati dalla teoria: *disempowered*, depotenziati, diremmo oggi calcando la terminologia di settore. La contrapposizione tra ciò che accadde negli spazi educativi pre- e post-desegregazione è fondamentale nei testi qui tradotti ed è uno snodo fondamentale tra i temi posti da bell hooks: la distinzione tra teoria e prassi, il valore dell'esperienza nella "pedagogia impegnata", l'essenzialismo, il rapporto tra razza, genere e movimenti di liberazione e, naturalmente, la classe come spazio politico di costruzione.

Gloria Watkins divenne bell hooks solo durante gli anni universitari. Il nome richiama quello della bisnonna materna, Bell Blair Hooks, che si diceva usare la lingua come una spada[3]. Lo pseudonimo è scritto però con le iniziali minuscole, in parte per distinguere il nome da quello dell'ava e in (grossa) parte per sancire un predominio del messaggio rispetto al messaggero, dell'idea sull'identità. Estremamente precoce e inquieta, bell hooks scrisse *Ain't I a woman? Black Women and feminism*, il libro che l'avrebbe portata alla fama, ancora studentessa presso la Stanford University. Il testo fu però pubblicato solo nel 1981, a testimonianza della radicalità dell'opera, fino ad allora indigeribile per il pubblico statunitense bianco. L'urgenza che ha mosso la scrittura di bell hooks è ampiamente ripresa ed esplicitata all'interno di questa raccolta di saggi, con particolare riferimento alla sua prima opera. L'assenza di un luogo all'interno del quale dibattere di razza e genere, di femminismo Nero, portarono la giovane Gloria a costruire un programma e a insegnare il suo primo corso

a soli ventun anni. Come il liceo desegregato, anche l'università si rivelò per l'autrice uno spazio atto alla riproduzione del sapere – e quindi del potere – egemonico. E fu proprio in virtù di questa consapevolezza che bell hooks indirizzò i propri sforzi teorici e pratici verso l'elaborazione di una pedagogia alternativa, una pedagogia capace di restituire al sapere la sua valenza terapeutica e trasformativa.

Ri-scritture

Lo stile di bell hooks è caratterizzato da una scrittura scorrevole, aneddotica, esperienziale. In questi saggi, come nella totalità delle sue opere, l'autrice è presente, visibile, il suo corpo e il suo volto traspaiono dalle righe. Numerose sono state le critiche rivolte a bell hooks dal mondo accademico per i tratti eretici del suo incedere analitico, o non sufficientemente tale, come vorrebbero i suoi detrattori. Ma come spesso accade le critiche tradiscono la posizione di chi denuncia più delle mancanze del denunciato. Lo stile di hooks è tutt'altro che estraneo al canone Nero e dei margini: basti pensare all'esposizione di Davis o Anzaldúa, per citare due studiose che divergono tra loro in termini di discipline di formazione (l'una politologa, l'altra letterata) e argomenti trattati. Dunque, la vera estraneità è quella dei critici rispetto a questo canone e le ragioni che lo informano. L'esigenza che porta le scrittrici impegnate nelle lotte antirazziste e femministe a fare ampio uso della propria memoria personale, delle storie di vita delle persone che hanno incontrato, degli episodi e delle epifanie è quella di essere accessibili a una platea che può aver sviluppato nel tempo una profonda diffidenza rispetto al linguaggio e ai contenuti espressi dalla cultura egemonica bianca. Laddove per tempo immemorabile la cultura alta ha portato tratti esoterici, camuffando attraverso un lessico incomprensibile contenuti irriconducibili alla quotidianità dei gruppi subalterni e atti a rinsaldare la fondamentale distinzione tra oppressi e oppressori, lo scopo di queste autrici è giusto l'opposto speculare. bell hooks scrive per la liberazione, scrive per essere compresa da casalinghe e carcerati, vuole che nei suoi testi possano trovare strumenti di emancipazione coloro che sono istituzionalmente esclusi da questa cultura.

Ricordo che durante gli anni della laurea triennale, il professore di Filosofia teoretica spiegò come secondo Kant l'utilizzo di esempi per comprendere concetti fosse triviale e sintomatico di una certa stupidità. Mi colpì molto. Non tanto il fatto che un autore il cui lavoro era radicato nei processi di astrazione potesse formulare un simile pensiero, quanto il fatto che il professore ritenesse in qualche modo opportuno far sopravvivere tale impostazione in maniera acritica. Come l'accademico ha bisogno di riconoscere il proprio ordine analitico all'interno di un'opera per non sentirsene minacciato, colui che produce e promuove un sapere esoterico teme che si scopra la verità – ovvero che non vi è potere lì, se non il potere di escludere –, ritrovandosi tutto d'un tratto, a sua volta, emarginato.

Partire da sé per uscire da sé, entrare nel proprio corpo e far entrare il proprio corpo nel racconto affinché possa diventare un corpo collettivo è una delle più importanti conquiste del pensiero femminista Nero. Mettere al centro la propria esperienza, tuttavia, non deve diventare un pretesto per rinchiudervisi, sia essa un'operazione dettata da narcisismo o motivata da un'incapacità di cogliere il politico all'interno del personale. Questa stessa problematica è stata denunciata più volte negli ambienti femministi anche nel dibattito nostrano. Come sottolinea Marie Moïse, ricercatrice, attivista e co-traduttrice di *Donne, razza e classe* (Davis 2018) e *Femonazionalismo. Il razzismo nel nome delle donne* (Farris 2019), il sé è fatto per essere superato all'interno del movimento femminista. Il rischio di un mancato passaggio dal personale al collettivo è quello dell'appiattimento di istanze comuni in politiche iperidentitarie che rendono impossibili nuove alleanze, trasformando il cerchio femminista in una stanza dell'ego-eco. Eppure questo rischio – rischio presente anche nelle aule di *Gender Studies* e segnalato dalla stessa bell hooks come una forma di abuso dell'esperienza personale nel processo conoscitivo – è disinnescato dall'uso che l'autrice fa del proprio posizionamento. L'esperienza e la sua condivisione sono per hooks strumenti atti a costruire un'identità collettiva e condivisa, critica e politica. In questo senso l'evidente corpo di bell hooks è, in fondo, anch'esso presente in minuscolo, pronto a fare spazio a tutte quelle vite che si riflettono nella – e che divergono dalla – storia dell'autrice. Con buona pace dei cultori dell'epurazione del fenomeno dal noumeno.

L'esperienza però non è solo un espediente conoscitivo che vuole rendere intelligibile un concetto, ma è anche il referente ultimo del sapere che si intende trasmettere. Nella pedagogia hooksiana, il sapere ha un valore terapeutico e l'insegnante un ruolo spirituale. Liberazione e guarigione sono due termini inscindibili nei processi di emancipazione Nera, perché l'oppressione produce traumi e segni, come involontariamente mostra la patologizzazione del femminile che caratterizza gli albori della disciplina psicologica. Guarire è fondamentale al fine di liberarsi, e per guarire è necessario conoscere anzitutto l'origine del proprio male. Essere parte di una comunità marginalizzata espone a ferite profonde, che plasmano il modo in cui è possibile guardare al sé. La sopravvivenza di una persona subalterna è legata all'efficacia con cui essa introietta la norma egemone rispettando, al contempo, i limiti imposti dal proprio gruppo di appartenenza. Innanzitutto non disubbidire alla legge bianca, in seconda battuta non mettere a repentaglio la riproduzione della comunità. Nel primo caso si rischia la vita, nel secondo la casa, intesa come la possibilità di essere quantomeno parte di una comunità di identità e di aiuto. Questa doppia costrizione è stata sperimentata ampiamente dalle donne Nere, costrette a sottostare al suprematismo bianco e al patriarcato Nero, esperendo la violenza di quest'ultimo senza potervisi ribellare, non potendolo denunciare senza mettere in pericolo – senza letteralmente tradire – la propria comunità di appartenenza. Non molto sorprendentemente, questo doppio vincolo di violenza e sopravvivenza è esperito oggi in Italia dalle molte donne dal background migratorio. Per queste donne risulta impossibile muovere critiche alle famiglie e alle culture di origine senza esporle al violento giudizio e alla conseguente condanna da parte della cultura dominante, pronta a tacciare il gruppo dominato di primitività, ignoranza e barbarie. Quando in un'aula scolastica ci troviamo di fronte a giovani uomini e donne i cui alberi genealogici esplodono i confini nazionali e le cui radici affondano nel Sud globale, dobbiamo immaginare che essi non siano disposti a mettere in discussione la propria storia di fronte a un docente e a una classe di nativi. È da quando hanno imparato a leggere che accompagnano i genitori negli uffici, negli ospedali e nelle questure, che traducono per

loro parole complesse, che a nessun coetaneo locale è chiesto di conoscere. Li difenderanno ancora dagli sguardi impietosi e autoassolutori della maggioranza, lo fanno da sempre. Li difenderanno a costo di ipotecare la propria liberazione personale. A cosa serve loro un sapere che non affonda nella materialità, che non ha parole per nominare il dolore che informa l'esperienza della marginalità, un sapere che ignora le loro vite? Non basterà loro un generico richiamo alla condizione umana, non li avvicinerà l'astrazione di un'astrazione di una vita immaginata, e per essere chiari l'impersonale universale nasconde sempre un maschio bianco. Affinché essi siano attratti dal sapere, il sapere deve avere un valore pratico, la teoria deve insegnar loro dove trovarsi, deve offrire una diagnosi e una cura, deve essere trasportabile nel quotidiano e produrre guarigione a partire da quest'ultimo.

bell hooks insiste con forza sul valore educativo del dolore, proprio e altrui. La sofferenza non è vista dall'autrice come una passione negativa, qualcosa di meramente subito, bensì ne coglie il potenziale comunicativo e trasformativo. Di più, hooks ci invita ad abbracciare non solo il dolore nato dalla discriminazione, ma anche il disagio che sorge dal disimparare gli strumenti della dominazione. "Rinunciare ai vecchi modi di pensare", ci dice l'autrice, "di solito implica un certo grado di sofferenza. Rispetto quel dolore". Imparare e disimparare, costruire e decostruire sono operazioni che esondano la teoria per diventare qualcosa di materiale, qualcosa che rende scomoda la sedia su cui si è stati, inconsapevoli, fino a quel momento. E il rispetto portato da bell hooks non è circoscritto e limitato alla sofferenza esperita nei percorsi di emancipazione delle studentesse e degli studenti razzializzati, ma si estende a tutte e a tutti coloro che si impegnano in un processo di decolonizzazione delle categorie di oppressione, che costituiscono lo scheletro delle nostre società e delle nostre vite. Quest'attitudine pedagogica è decisiva per chiunque faccia dell'insegnamento uno strumento di liberazione e riconosca la necessità dell'istituzione di alleanze.

Dagli scritti di bell hooks risulta evidente come la distinzione tra teoria e prassi, che ricalca la dicotomia mente/corpo, sia in parte un lusso, in parte un'impostura. L'autrice porta casualmente come esempio un episodio in cui, per arginare un'esasperante conversazione con un collega, si trova a fare uso di una strategia mutuata dal famoso testo *Donne che amano*

troppo (1987) di Robin Norwood. È noto il discredito che la letteratura di autoaiuto gode negli ambienti intellettuali, come se fosse volgare pretendere aiuto da un qualsiasi sapere, come se sottrarre la teoria al mondo delle idee fosse un'operazione che inevitabilmente la inquina anziché il banco di prova della sua efficacia o, peggio ancora, come se aver reso utile un sapere lo rendesse accessibile a chi in fondo non lo merita. Per hooks è forse vero il contrario.

> Sono giunta alla teoria attraverso la sofferenza: il dolore dentro di me era così intenso che non potevo più sopportarlo. Sono arrivata alla teoria disperata, bisognosa di comprendere – comprendere cosa stesse accadendo intorno a me e nel mio intimo. Più di ogni altra cosa, desideravo che il dolore sparisse. La teoria ha rappresentato per me un luogo di guarigione.

E se la classe non può e non deve diventare un gruppo di terapia, ciò non significa che in essa non debbano fluire emozioni, che le storie di vita non possano veicolare messaggi fondamentali utili all'apprendimento e alla liberazione collettiva e che nei contenuti veicolati non vi debbano essere le armi e i farmaci di cui abbiamo disperatamente bisogno.

Per una pedagogia impegnata

Dopo aver mostrato alla classe di laurea triennale in cui insegno alcuni estratti di un documentario sulla condizione in Italia di alcuni cittadini postcoloniali provenienti da Eritrea ed Etiopia, ho chiesto alle studentesse e agli studenti cosa ne pensassero. La prima a parlare – inaspettatamente una donna – è stata Selma, giovane di origini nordafricane, una ragazza brillante e impegnata, oltre che molto bella e raffinata. Era forse la seconda lezione del semestre, non avevo ancora avuto modo di conoscerli e, al mio sguardo superficiale, la ragazza era parsa aderire a un modello di femminilità che le avrebbe dovuto imporre una certa compostezza e un certo riserbo. La sua forza mi sembrava risiedere in una performance di eccellenza che accomuna molti giovani dal background migratorio, costretti, come vuole l'adagio, a essere sempre due volte meglio degli altri per ottenere la metà. Nell'incarnare questo modello assimilazionista al soggetto razzializzato è chiesto di rinunciare a qualsiasi forma di rivendicazione che possa portare la sua diversità al centro del dibattito, quasi che l'ammissione delle difficoltà incontrate possa mettere in discussione o in ombra il merito personale. Mai etichetta fu meno

appropriata. Quando Selma ha preso la parola ha detto che per la prima volta si trovava a specchiarsi nell'esperienza di qualcun altro: fino ad allora aveva parlato e discusso di questi temi – discriminazione, subalternità, appartenenza e cittadinanza – solo con persone con cui condivideva il paese di origine. Ha aggiunto che, in un certo senso, vedere il documentario l'ha fatta sentire meno sola, per concludere che, a ogni modo, lei sapeva che non sarebbe stata "mai considerata veramente italiana". La forza, la trasparenza e la generosità delle sue parole hanno travolto l'aula, dando origine a un dibattito complesso e articolato sulle forme materiali e simboliche di inclusione nella cittadinanza. Le colleghe e i colleghi erano sorpresi quanto me, anche se per ragioni diverse. Ciò che li ha colpiti è stato vedere come il razzismo sia talmente pervasivo da impattare la vita di un soggetto così radicalmente distante dall'immagine della vittima che amiamo rappresentare.

Che sia più o meno evidente, che siano aule di istituti professionali o di licei prestigiosi, che ci si trovi nella facoltà di lingue o di ingegneria, sempre più studentesse e studenti in Italia portano nelle classi storie di migrazioni subite[4]. Vengono chiamate seconde o nuove generazioni, la verità è che si tratta di italiani – spesso – senza cittadinanza, nati e cresciuti sul suolo nazionale, ma non riconosciuti tali[5]. È oggi imprescindibile un discorso sulle trasformazioni delle classi a fronte di queste identità emergenti ed è oltremodo imprescindibile il riconoscimento della loro presenza in termini di metodologia e contenuti.

Un tema fondamentale della produzione di hooks è quello della rappresentazione. Poter fruire di rappresentazioni in cui ci si possa rispecchiare facilita il processo di apprendimento e crea un senso di familiarità e di legittimazione. Se ne dà un esempio evidente nella cultura hip hop. Nei primi anni '90, quando il rap e l'hip hop entrarono a far parte della scena italiana, fecero la loro prematura comparsa crew composte da giovani italo-*habeshà*[6]. Chiunque abbia familiarità con la musica tradizionale eritrea ed etiope sa che il motivo non è decisamente da ricercarsi nelle somiglianze tra i due generi. La ragione che spinse questi ragazzi ad abbracciare la cultura hip hop è data "semplicemente" da fattori socio-estetico-
culturali. Per questi cittadini postcoloniali era possibile ritrovare tracce della loro quotidianità nella condizione di marginalizzazione esperita dalla

popolazione afroamericana. Allo stesso tempo, l'inedita visibilizzazione di corpi Neri – gli unici presenti nel panorama mainstream, fatta eccezione per alcuni sportivi e rari attori e attrici – permetteva un'identificazione che era invece loro preclusa all'interno delle manifestazioni dell'italianità.

Il curriculum scolastico risponde, da sempre, all'esigenza di "creare italiani". Quest'inculturazione avviene attraverso una narrazione monolitica della Storia come quella specifica sequenza di macro-avvenimenti che ha portato al manifestarsi del contemporaneo. "L'arciduca Ferdinando e la goccia che fece traboccare il vaso", "Fatta l'Italia è tempo di fare gli italiani", e così via. È una storia lineare e progressiva che esclude prepotentemente tutto ciò che non è utile alla propria promozione. Il colonialismo nel Corno d'Africa, in Libia e in Albania, la questione meridionale, le leggi razziali non sono raccontati nelle scuole come momento fondativo dello Stato-nazione. Eppure lo sono, e le ripercussioni di questi avvenimenti nell'odierno sono quanto mai presenti e spesso rivelano aspetti della realtà molto più prossimi alle vite di questi italiani senza cittadinanza.

La pedagogia impegnata tenta il superamento della pedagogia critica e di quella femminista in due direzioni. Anzitutto si sente chiamata alla faticosa opera di ricostruzione che segue la necessaria decostruzione critica delle categorie di oppressione, tentando di agire quel "Che fare?" che aleggia sulle nostre teste da ormai due secoli. La pedagogia impegnata si esplicita attraverso atti che chiamano all'azione: non mira a produrre esclusivamente riflessività, bensì a tradursi in movimento individuale e collettivo quotidiano. Questo non può accadere se i saperi da noi promossi non parlano al quotidiano di chi vogliamo si unisca a questo movimento.

In seconda battuta, essa porta al centro di questo "fare" il "piacere". Nel saggio dedicato da hooks al maestro Freire,
è forte l'accento sul tema del godimento: dell'aula, del sapere. Lo stesso punto è più volte ripreso nel dialogo tra hooks e il collega Ron Scapp, che costituisce il capitolo qui proposto *Costruire una comunità di apprendimento*. Il piacere è il volto opposto e complementare della sofferenza. Insieme, questi elementi fondano il principio di un eros pedagogico che è poi la metodologia stessa della pedagogia impegnata. Ciò significa che l'aula – intesa come l'insieme dei temi affrontati, dei

metodi adottati e delle relazioni che vi si costruiscono – deve poter essere un luogo che accoglie tutti i membri nella loro interezza. L'alternativa è perseverare nella riproduzione di un sapere conservativo, che verrà inesorabilmente – e giustamente – rigettato da coloro che da esso sono escluse ed esclusi.

Infine, vi è un elemento di criticità che necessita di essere tenuto in considerazione, come segnalato nel lavoro di Andrea Caroselli (di prossima pubblicazione nel 2020), ricercatore sociale che ha indagato nel suo percorso magistrale e dottorale queste nuove aule. Secondo lo studioso, quello delle generazioni non bianche e/o dal background migratorio con la scuola è un rapporto costitutivamente "interrotto". Tale interruzione si manifesta in particolare nel passaggio tra il primo e il secondo ciclo della scuola secondaria, ovvero tra scuole medie e superiori, attraverso un consistente fenomeno di abbandono scolastico e un implicito/esplicito che costringe questi giovani a una "scelta" educativa pragmatica e orientata al lavoro. È necessario dunque fare i conti con la dimensione di classe insita nelle conoscenze che riproduciamo, ricordando che un certo sapere è indissolubilmente legato e valorizzato all'interno di uno status sociale specifico. Per tale ragione è fondamentale, per chiunque decida di praticare una pedagogia libertaria impegnata, comprendere che la trasformazione che si vuole innescare è anzitutto indirizzata all'esterno dell'aula. L'obiettivo è quello di utilizzare la conoscenza teorica per cambiare il rapporto di subalternità interiorizzato, ed è perciò – e per sempre – un lavoro militante.

Che la lettura di hooks possa essere un primo passo dentro e oltre le aule di oggi e di domani.

[1*] Femminista intersezionale attiva, tra gli altri, in Refugees Welcome e Razzismo Brutta Storia.

[2] Come nella tradizione critica si è scelto di riportare l'identità *Black* con la lettera maiuscola. Non si tratta di un tentativo di essenzializzazione delle categorie di appartenenza quanto piuttosto di una scelta filologico/politica, utile a segnalare come l'etero-ascrizione a un gruppo oppresso – ovvero il processo di razzializzazione – porti per contro a una ri-soggettivazione autodeterminata del gruppo stesso. La lettera maiuscola è dunque utilizzata ogni qual volta si tratti di un soggetto Nero e della comunità Nera.

[3] Il richiamo agli antenati e alla propria ascendenza è comune nel composito mondo afroamericano e afrocaraibico. Rendere omaggio agli avi è un modo per riappropriarsi della storia e delle origini e contemporaneamente riscattare le vite di quanti sono nati e vissuti sotto schiavitù. Portare i loro nomi, e con essi il loro ricordo, è dunque una forma di "orgoglio Nero", accomunabile ad altre pratiche di individuazione e costruzione identitaria, come l'utilizzo

dell'acconciatura afro o l'uso del vernacolare Nero.

[4] Ciò è vero nonostante – come individuato da più studi, di cui il più recente è quello di Malusà (2020) – esista tra i giovani dal background migratorio un importante tasso di abbandono scolastico legato a fattori di classe e sociali, oltre che all'incapacità delle istituzioni di produrre inclusione interculturale.

[5] Il movimento Italiani senza cittadinanza è una realtà sociale attiva nella lotta per la riforma della cittadinanza. Ciò che auspica il movimento di lotta è una transizione dallo *ius sanguinis* a forme sempre più compiute di *ius soli* – attraverso un passaggio di cosiddetto *ius culturae*. "Nati e cresciuti, ma non riconosciuti" è uno dei motti più riconoscibili ed esplicativi della campagna per la cittadinanza.

[6] Con *habeshà* si intende una comune ascendenza, tra eritrei ed etiopi, riconducibile geograficamente alla zona dell'altopiano che spazia tra i due Stati.

Insegnare a trasgredire

A tutti i miei studenti,
specialmente a LaRon,
che balla con gli angeli
grata per ogni volta che ribadiamo
– confermiamo – rinnoviamo
la nostra gioia di apprendere.

Ricominciare ogni volta daccapo, costruire, ricostruire e non guastare, rifiutarsi di burocratizzare la mente, comprendere e vivere la vita come processo – vivere per diventare…

Paulo Freire

Colonialismo digitale

di Gruppo di ricerca Ippolita

Abbiamo scelto di pubblicare questo volume nella nostra collana di libri *Culture radicali* perché riteniamo importante contribuire al dibattito attorno alle questioni riguardanti la razza, il genere e la classe attraverso una voce, molto amata ma poco tradotta, capace di partire da una prospettiva critica e libertaria.

Tra le molte pubblicazioni di bell hooks abbiamo posto il focus sulla questione della formazione, della pedagogia e della trasmissione dei saperi in un'ottica non solo accademica, ma anche comunitaria.

Il nostro sforzo in questo caso va a sostegno dei e delle *Black Italians* che popolano in modo significativo le aule scolastiche e a cui nella maggior parte dei casi è negato il diritto alla cittadinanza perché figli di genitori non italiani. Questa compagine giovanile altamente discriminata è parte dei movimenti studenteschi e produce movimento a sé, riempiendo le piazze con la propria istanza di lotta contro la razzializzazione e l'oppressione delle persone afro-discendenti, latino-discendenti e "non bianche" o "diversamente bianche", con riferimento alle migrazioni dall'Asia e dall'Est Europa. Ci auguriamo che al più presto aumenti anche il numero degli insegnanti non bianchi ed è anche a loro che vogliamo dedicare questa pubblicazione, nella certezza che il pensiero di hooks sarà uno strumento importante per affrontare la loro sfida.

Abbiamo scelto di affidare l'introduzione a Rahel Sereke e Mackda Ghebremariam Tesfau', due attiviste della *blackness* italiana e femministe intersezionali impegnate nella tutela dei diritti dei migranti e dei richiedenti asilo, oltre che in esperienze di convivenze inter- e trans-culturali come pratiche di solidarietà politiche e antirazziste. La traduzione è di feminoska, attivista transfemminista che si occupa di traduzione militante anche attraverso esperienze collettive.

Con l'occasione vogliamo ringraziare Maria Nadotti, intellettuale femminista che per prima ha portato il lavoro di hooks in Italia curando la raccolta *Elogio del margine*, pubblicata nel 1998 da Feltrinelli, e tessendo

con l'autrice un lavoro di scambio intellettuale che ci ha permesso di conoscere da vicino il pensiero di questa compagna nera e ribelle.

Abbiamo voluto caratterizzare la pubblicazione di hooks che avete tra le mani facendola il più possibile "nostra", partigiana, materia viva per combattere contro il dominio patriarcale capitalista e suprematista bianco.

Il Collettivo Ippolita, oltre a occuparsi della collana *Culture radicali* per Meltemi editore, si dedica in modo indipendente alla critica tecnologica e allo studio delle culture digitali. Ci occupiamo cioè di mettere in luce come le tecnologie creino regimi di verità, dunque saperi politicamente orientati, a partire dalla loro progettazione tecnica.

Nel corso del tempo la strada ci ha portato in modo spontaneo oltre la pratica autoriale, che per noi è caratterizzata dalla scrittura collettiva, verso l'esperienza altamente contraddittoria e conflittuale dell'insegnamento. E naturalmente questo è un altro dei motivi per cui abbiamo voluto dotarci dei consigli di chi ha fatto dell'educazione una pratica radicale di libertà.

Insegnare a trasgredire la norma tecnocratica è una sfida che non può essere ingaggiata senza l'ausilio della meridiana concettuale di genere-razza-classe. Il modo in cui il mondo ha conosciuto la tecnologia è caratterizzato da una dominante coloniale che è ancora pericolosamente sottovalutata.

Le piattaforme sono a tutti gli effetti progetti di stampo coloniale che regolano la comunicazione globale secondo uno schema culturalmente guidato dal capitalismo statunitense.

Le tecnologie commerciali si installano nei nostri vissuti con l'idea di *esportare la democrazia* e *rendere il mondo un posto migliore*, dando completamente per scontato che la loro idea di *civiltà* sia qualcosa che dovremmo accogliere come un dono prezioso.

Dunque non si tratta solo di strumenti della comunicazione. Ci troviamo di fronte a una forma di suprematismo ideologico, continuazione di quello patriarcale e bianco, con mezzi tecnologici. Le grandi major dell'IT sono i nuovi padroni globali che ci indicano dove e come produrre senso, omogenizzando ogni differenza culturale.

Risuonano le parole di Audre Lorde:

> Gli strumenti del padrone non smantelleranno mai la casa del padrone. Ci possono permettere di batterlo temporaneamente al suo stesso gioco, ma non ci metteranno mai in condizione di

> attuare un vero cambiamento. E questo fatto è una minaccia solo per quelle donne che ancora definiscono la casa del padrone come la loro unica fonte di sostegno.

I servizi web e le app che usiamo tutti i giorni hanno fatto della diversità una variante del consumo. Nel *diversity management* esiste una scatola per ogni cosa, purché sia digeribile senza sforzi da parte del mercato. Il dissenso e il pensiero critico sono dunque un'alternativa che non mette in discussione il sistema, ma costituisce un semplice +1 da aggiungere alla lista delle variazioni sinora immagazzinate. In questo modo viene creato un falso senso di egualitarismo, un'orizzontalità reificante in cui ogni differenza sembra avere cittadinanza, perché abbiamo tutt* le stesse interfacce di comunicazione.

Le piattaforme sono descritte in modo mistificatorio come strumenti capaci di colmare le differenze di rappresentazione e offrono una promessa di successo alle minoranze a patto che continuino a partecipare e credano nel sistema. Il consumismo tecnologico è il nuovo volto della cultura del dominio, che "promuove la dipendenza dalla menzogna e dalla negazione": come sostiene hooks,

> quella menzogna assume la forma innocente di molti bianchi, che sostengono che il razzismo non esiste più, che esistono condizioni di uguaglianza sociale che consentono a qualsiasi persona nera che lavori sodo di raggiungere l'autosufficienza economica, dimenticandosi che il capitalismo richiede l'esistenza di una sottoclasse di pluslavoro. […] La crisi contemporanea deriva in parte dall'impossibilità di un accesso significativo alla verità. Agli individui non viene solo raccontata la falsità, ma viene raccontata in modo tale da consentirne una comunicazione più efficace. Quando il consumo culturale collettivo e l'attaccamento a tale disinformazione vanno di pari passo con le menzogne personali vissute dagli individui, la nostra capacità di affrontare la realtà è gravemente intaccata, così come la nostra volontà di intervenire per cambiare circostanze ingiuste.

Gli standard tecnici delle ergonomie cognitive non sono stati abbassati per favorire l'emancipazione o l'inclusione della diversità nel dibattito pubblico, ma per allargare la soglia della propaganda politica. Non bisogna avere difficoltà nell'usare la "tecnologia", perché si tratta di un prodotto di consumo globale che deve intrattenere chiunque abbia un lobo frontale, a partire dalla culla. Viviamo un'ingiunzione a stare al centro dei riflettori e veniamo addestrati al narcisismo come se fosse l'unico modo di emergere e far sentire la propria voce. Come sostengono le sorelle Aph e Syl Ko nel saggio *Afro-ismo. Cultura pop, femminismo e veganismo nero*, nato nel solco del movimento Black Lives Matter:

> Proprio quando le persone nere cominciavano a seppellire il sogno americano, mettendo[ne] giustamente in evidenza il presupposto razzista e neoliberista progettato per perpetuare la privazione dei diritti delle minoranze, sono arrivati gli innovatori, usando i social come defibrillatori digitali per rianimarlo. Lo hanno riconfezionato e lo hanno chiamato Facebook, YouTube, Twitter e Instagram.

I nostri pensieri vanno per un momento a un amico recentemente scomparso, Benedetto Vecchi, giornalista culturale de "il manifesto" che si è occupato da sempre di tecnologie informatiche. Sarebbe stato certamente incuriosito dalla posizione di queste esperienze nere sul digitale, la sua intelligenza ci manca molto. Ci auguriamo che altri al suo posto abbiano il desiderio di indagare come le questioni della tecnica stiano cambiando in senso critico, anche in relazione al quadrante concettuale di genere-razza-classe.

All'interno dei corsi universitari che teniamo ci accorgiamo di quanto sia delicato rispondere alla domanda "Qual è la cultura dei social?". Alla retorica che le piattaforme siano un ripetitore di comunicazione pubblica che "funziona" si aggiunge la difesa della propria zona di comfort, lo psico-
addome che ci nutre di micro-scariche dopaminergiche da cui non vogliamo sganciarci. Occorre fatica per riconoscere il dominio coloniale dell'Iphone in una prospettiva di *coscientizzazione*, perché ciò si apre a un lavoro di presa in carico della propria coscienza nella direzione di un cambiamento concreto. E questo fa molta paura.

L'idea che la teoria e la coscienza siano strettamente legate alle pratiche materiali della metamorfosi e dell'autoguarigione percorre tutta l'opera politica e pedagogica di hooks. Perché non basta dire "lo so, ne sono consapevole", occorre agire.

Il sogno americano risvegliato dai social è l'utopia liberale della conquista dell'Ovest. Una concezione di occupazione territoriale che procede attraverso l'oppressione sistematica delle minoranze e degli altri viventi. L'egoismo virtuoso dell'*uomo bianco col fucile* è legato a un'idea di comunità ristretta a forme familistiche ultraidentitarie. Questi *bias* (polarizzazioni, pregiudizi) sono la base culturale implicita nel sistema tecnico che ci è stato fornito e che avalliamo quotidianamente fingendo che sia "neutro". Le bolle dei filtri, nelle quali siamo convinti di espandere la nostra capacità comunicativa, sono luoghi in cui incontriamo solo ciò che è simile a noi, ciò che ci piace e che, tendenzialmente, rinforza le idee

che già abbiamo. L'alternativa conflittuale è disponibile nel formato *cancel culture*.

Ma se usciamo dal centro e proviamo a tornare ai margini, come bell hooks ci insegna, le alternative comunitarie esistono. In Italia abbiamo alcune esperienze di eccellenza che occorre conoscere e invitare alla contaminazione queer, femminista e decoloniale. Dal 2001, la comunità di A/I (che sta per autistici.org / inventati.org) lavora sui temi dei diritti digitali da una prospettiva critica e per un'autodifesa digitale individuale e collettiva, offre molti servizi utili a sostituire quelli commerciali e opera sempre nel massimo rispetto della privacy di chi entra a far parte della comunità. Ogni anno, dal 1998, si tiene l'hackmeeting, il raduno delle controculture informatiche italiane, nel corso del quale vengono presentati anche nuovi gruppi e servizi, come cisti.org, un server autogestito di Torino che si è fatto notare durante la quarantena per il Covid-19. Ma ce ne sono anche altri, quali indivia.net di Bologna e tracciabi.li di Brescia. Insomma, l'invito è a essere curiosi e cercare un modo diverso per vivere la tecnologia, possibilmente in senso ecologico.

Le sorelle Ko vanno in questa direzione quando si domandano se non sia giunto il momento di tornare ai margini e rilanciare il nucleo radicale dei nostri progetti:

> Le piattaforme social diventano strumenti post-razziali. […] Bisogna dunque chiedersi: esiste un modo migliore di impegnarsi in pratiche di attivismo senza utilizzare le piattaforme capitalistiche dei social media? […] Il fatto che vogliamo smantellare la supremazia bianca ma molti di noi non riescono nemmeno a immaginare di eliminare i profili Facebook e gli account Twitter suggerisce che potremmo esservi più legati di quanto avessimo immaginato.

Ed è proprio bell hooks che le ragazze chiamano in supporto, una *boomer* il cui consiglio è ancora ferocemente sul pezzo quando dice che il margine, il "fuori" dal centro, è qualcosa di più di un semplice spazio di privazione: è un luogo radicale di resistenza e di lotta, dove coltivare un corpus di teorie e pratiche alternative in cui sviluppare un nostro linguaggio creativamente. Dalla raccolta *Elogio del margine*, i cui concetti di base sono più volte ripresi in questo volume:

> Le nostre vite dipendono dalla nostra capacità di concettualizzare alternative, spesso improvvisando. È compito di una pratica culturale radicale teorizzare su questa esperienza in una prospettiva estetica e critica. Per me questo spazio di apertura radicale è il margine, il bordo, là dove la profondità è assoluta. Trovare casa in questo spazio è difficile, ma necessario.

E allora non bastano l'università e la scuola. Abbiamo bisogno di fare *comunità educante* a partire dalle pratiche di vita in luoghi ibridi di cui non abbiamo il pieno controllo. L'*hacking*, il metodo in cui si approccia alla tecnologia modificandola in senso creativo e non conforme alle regole, non è inquadrabile in percorsi di studio ufficiali e titoli di studio riconosciuti. Nelle comunità di hacker si impara attraverso l'autoformazione e la condivisione delle competenze. Non è un caso che questi metodi siano stati sussunti per dare vita all'aberrazione chiamata *sharing economy* (economia collaborativa). Si tratta di modalità di apprendimento per lo più destrutturate e basate su contesti di affinità, quindi estremamente liquide e adattive, che hanno a che fare con il tempo improduttivo e libero dell'ozio. Questo tipo di apprendimento è estremamente efficace, dimostra come l'inoperosità possa coincidere con la liberazione di energia creativa. Tale tratto anti-autoritario dell'*hacking* permette una disattivazione dei dispositivi di potere aprendoli a un "nuovo uso" che non era stato previsto: un uso artistico o politico che non risponde necessariamente a una logica strumentale o di vantaggio. Imparare significa "impoterarsi", sviluppare *potentia*, certo, ma anche *potestas*, cioè comprendere la possibilità di esercitare dominio sugli altri e la responsabilità che ne deriva. Il sapere è potere. Questo momento etico, che è molto netto nell'ambito informatico, può avere una sua fioritura politica se messo in relazione a una diversa idea di giustizia sociale che diserti il privilegio maschile e bianco.

L'obiettivo è meticciare un insieme vasto di studi e pratiche decoloniali per svincolarli dalla valutazione di chi struttura il potere con l'intento di mantenerci in posizione di subalternità. Sia in ambito universitario, sia nei social network. Vogliamo costruire indipendenza e autonomia e accogliere le persone che vengono sistematicamente escluse dai circuiti scolastici.

> Il potere di questo non risiede semplicemente nella possibilità di resistenza alla supremazia bianca, ma nella creazione di uno spazio per la produzione di culture ed epistemologie alternative, modi di pensare e conoscere differenti e cruciali al fine di creare una visione controegemonica del mondo.

Così ci esorta hooks a costruire uno spazio di saperi esterno a quelli ufficialmente preposti al compito.

Non stiamo dicendo che non si debba mettere alla prova la nostra capacità di contaminare i contesti istituzionali: continueremo a "insegnare

a trasgredire" nella scuola e nell'università. Stiamo dicendo che non dobbiamo dimenticarci chi siamo (attivist*) e da dove veniamo (dal basso). Gli spazi autogestiti possono essere palestre della democrazia diretta e incubatrici di avanguardie culturali con lo sguardo puntato su *transfemminismo* e *blackness*. Mobilitare archivi, case editrici, autoproduzioni, traduzioni militanti è una ricetta che funziona e alla quale non dovremmo rinunciare.

Il compito pedagogico che hooks ci assegna è alimentare una cultura comune fatta di pratiche di vita orientate alla cura e all'autoguarigione e che ci tengano in allenamento nella capacità di articolare creativamente il conflitto. Una variante femminista e nera dell'*epimèleia heautoù* che a noi piace chiamare *hacking del sé*. Impariamo ad alzare il livello: "Quando la nostra esperienza vissuta della teoria critica è fondamentalmente legata a processi di autoguarigione e di liberazione collettiva, non esiste alcun divario tra teoria e pratica". Ecco che la filosofia torna a essere una pratica di vita.

Chiudiamo con un invito all'azione diretta, dal saggio di Rachele Borghi, professoressa della Sorbona e attivista transfemminista, *Decolonialità e Privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema mondo*:

> La combinazione degli ingredienti della modernità – capitalismo, colonialismo, sapere, rapporti di dominazione – ha permesso di preparare la torta chiamata civiltà, il tutto cotto nel forno della colonialità. Il loro legante è stato il razzismo. Dal 1492, ciò che ha creato il sistema-mondo è stata l'occupazione di territori, legittimata dalla gerarchizzazione delle persone su base razziale e dall'idea che ci fosse una missione civilizzatrice. Decolonializzare il sistema-mondo necessita di distruggere la civiltà. Perché il concetto di civiltà si basa su una costruzione epistemologica che, di fatto, giustifica e legittima la violenza che la civiltà produce. […] Pensare decolonialmente un mondo pluriversale significa immaginarlo come un arcipelago di punti di enunciazione, una costellazione di micropolitiche di decolonialità, di laboratori di sperimentazione, a partire dal proprio posizionamento e dai propri privilegi.
>
> Non è solo una questione di punti di vista, è piuttosto una questione di punti di azione.

Agosto 2020

Culture radicali

1 Federico Zappino, *Comunismo queer. Note per una sovversione dell'eterosessualità*
2 Rosi Braidotti, *Materialismo radicale. Itinerari etici per cyborg e cattive ragazze*
3 Bernard Stiegler, *La società automatica. 1. L'avvenire del lavoro*
4 Rachele Borghi, *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica del sistema-mondo*
5 Monique Wittig, Sande Zeig, *Appunti per un dizionario delle amanti*
6 Antonio Caronia, *Dal cyborg al postumano. Biopolitica del corpo artificiale*, a cura di Loretta Borrelli e Fabio Malagnini
7 bell hooks, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*

This file was downloaded from Z-Library project

Your gateway to knowledge and culture. Accessible for everyone.

z-library.se singlelogin.re go-to-zlibrary.se single-login.ru

Official Telegram channel

Z-Access

https://wikipedia.org/wiki/Z-Library